



PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Conocer y comprender las organizaciones educativas

Una mirada a las cajas chinas

María José Carrasco Macías
José Manuel Coronel Llamas
María Luisa Fernández Serrat
María Pilar García Rodríguez
Sebastián González Losada
Emilia Moreno Sánchez

PIRÁMIDE

Conocer y comprender las organizaciones educativas

Una mirada a las cajas chinas

EDICIONES PIRÁMIDE

MARÍA JOSÉ CARRASCO MACÍAS
JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS
MARÍA LUISA FERNÁNDEZ SERRAT
MARÍA PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ
SEBASTIÁN GONZÁLEZ LOSADA
EMILIA MORENO SÁNCHEZ

DOCENTES DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE
HUELVA

Contenido

Índice de figuras y tablas

Introducción

1. Bases conceptuales de la Organización Educativa

- 1.1. Introducción
- 1.2. La Organización Educativa como disciplina
- 1.3. La Organización Educativa y las Ciencias de la Educación
- 1.4. Enfoques para analizar el funcionamiento organizativo
- 1.5. Una visión de conjunto sobre la escuela como organización
- 1.6. Actividades

2. Análisis del sistema educativo en el contexto social

- 2.1. Introducción
- 2.2. Relación entre sistema educativo y política educativa
- 2.3. La legislación que deriva de la evolución social
- 2.4. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Principios que la sustentan
- 2.5. La organización de las enseñanzas en la ley actual
 - 2.5.1. La Educación Infantil
 - 2.5.2. La Educación Primaria
 - 2.5.3. La Educación Secundaria Obligatoria
 - 2.5.4. La Educación Postobligatoria
- 2.6. Actividades

3. El centro educativo

- 3.1. Introducción
- 3.2. La red de centros
- 3.3. Las dimensiones y elementos de los centros escolares
 - 3.3.1. La dimensión estructural: lo estático, formal y visible de la organización
 - 3.3.2. La dimensión cultural: lo dinámico, lo social e invisible de la organización
- 3.4. Los elementos personales en los centros educativos
 - 3.4.1. La participación de la familia en los centros escolares
 - 3.4.2. La participación y organización académica del alumnado
- 3.5. La organización académica del alumnado
 - 3.5.1. La organización vertical
 - 3.5.2. La organización horizontal
- 3.6. La organización del profesorado
- 3.7. Servicios de apoyo externo: EOE, CEP
 - 3.7.1. Los Equipos de Orientación Educativa (EOES)
 - 3.7.2. Los Centros de Formación del Profesorado (CEPS)
- 3.8. Actividades

4. La planificación educativa: planteamientos teóricos y orientaciones prácticas

- 4.1. Introducción
- 4.2. El Plan de Centro

- 4.3. Cómo se elabora el Plan de Centro
- 4.4. El Proyecto Educativo
- 4.5. El Reglamento de Organización y Funcionamiento
 - 4.5.1. El Plan de Convivencia
- 4.6. El Proyecto de Gestión
- 4.7. Actividades
- 5. *El gobierno de los centros*
 - 5.1. Introducción
 - 5.2. La estructura organizativa de los centros
 - 5.3. Origen y evolución de las estructuras organizativas
 - 5.4. Los órganos de gobierno en el actual sistema educativo
 - 5.4.1. El Consejo Escolar
 - 5.4.2. El Claustro de profesores
 - 5.5. Actividades
- 6. *La dirección del centro. Dimensiones para su análisis*
 - 6.1. Introducción
 - 6.2. La dimensión formal de la dirección
 - 6.2.1. Evolución del modelo directivo
 - 6.2.2. El equipo directivo
 - 6.2.3. El contexto del dirigir
 - 6.2.4. El modelo actual
 - 6.2.5. Las tareas directivas
 - 6.3. La dimensión social de la dirección
 - 6.4. Los retos de la dirección
 - 6.5. El enfoque por competencias en la dirección
 - 6.6. Actividades
- 7. *Los órganos de coordinación docente*
 - 7.1. Introducción
 - 7.2. La coordinación del trabajo docente
 - 7.3. Los órganos de coordinación educativa en las escuelas infantiles
 - 7.4. Los órganos de coordinación docente en centros de Educación Infantil y Primaria
 - 7.5. Los órganos de coordinación docente en institutos de Enseñanza Secundaria
 - 7.6. Actividades
- 8. *La organización del espacio y tiempo en los centros educativos*
 - 8.1. Introducción
 - 8.2. El espacio escolar como entorno de aprendizaje
 - 8.2.1. Configuración, características y tipos de espacios en los centros
 - 8.2.2. El aula: soluciones organizativas para aprovechar el espacio
 - 8.3. El tiempo como recurso funcional en la organización escolar
 - 8.3.1. Dimensiones organizativas del tiempo escolar
 - 8.3.2. Los diferentes tipos de horarios y sus características
 - 8.4. Actividades
- 9. *Las culturas organizativas*
 - 9.1. Introducción

- 9.2. Conceptualización del término «culturas organizativas»
- 9.3. Las culturas organizativas en la organización
 - 9.3.1. Las culturas docentes
 - 9.3.2. La importancia de lo externo
- 9.4. El análisis de la cultura: algunas pistas
- 9.5. Actividades

10. Las organizaciones educativas para atender a la diversidad

- 10.1. Introducción
- 10.2. Actuaciones en los centros públicos rurales
 - 10.2.1. Medidas compensatorias y características de los centros
 - 10.2.2. Profesorado
 - 10.2.3. Horario
- 10.3. Organización de los centros de personas adultas
 - 10.3.1. Estructura
 - 10.3.2. Organización y funcionamiento de los centros
 - 10.3.3. Profesorado
- 10.4. Estructura y ordenamiento de la educación especial
 - 10.4.1. La organización de los centros para atender a las necesidades educativas especiales
 - 10.4.2. Organización de las aulas
 - 10.4.3. El profesorado de apoyo a la integración
- 10.5. Estrategias para coeducar en los centros educativos
 - 10.5.1. Análisis de la institución escolar
 - 10.5.2. Un proyecto coeducativo de centro
- 10.6. Las Comunidades de Aprendizaje
- 10.7. Otras iniciativas institucionales de educación compensatoria en Andalucía
- 10.8. Actividades

11. Los centros educativos y la evaluación institucional

- 11.1. Introducción
- 11.2. Un largo camino hacia la evaluación
- 11.3. La evaluación y el marco conceptual
- 11.4. La legislación educativa española y la evaluación
- 11.5. La evaluación de centros en el sistema educativo andaluz
- 11.6. Algunas actuaciones evaluativas en Andalucía
- 11.7. Actividades

Bibliografía

Referencias legislativas

Créditos

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

CAPÍTULO 1

Figura 1.1. La realidad organizativa desde una perspectiva interpretativo-simbólica.

Figura 1.2. Análisis crítico de la organización.

CAPÍTULO 2

Tabla 2.1. Leyes educativas a lo largo del siglo xx hasta la actualidad.

Figura 2.1. Estructura del sistema educativo.

CAPÍTULO 3

Figura 3.1. Rasgos básicos de una institución educativa.

Figura 3.2. Componentes de un centro escolar.

Figura 3.3. Elementos de estudio en la participación y organización académica del alumnado.

Tabla 3.1. Derechos y deberes del alumnado en Andalucía (basado en los Decretos 327 y 328/2010).

Figura 3.4. Factores influyentes en la organización del alumnado.

Figura 3.5. Agrupamiento del alumnado: organización vertical y horizontal.

Figura 3.6. Ámbitos de intervención del profesorado en el desarrollo curricular y del centro.

Figura 3.7. Áreas de intervención de los Equipos de Orientación Educativa.

CAPÍTULO 4

Figura 4.1. Estructura del Plan de Centro.

Tabla 4.1. Guía para la elaboración del proyecto curricular de etapa (AA.VV., 1992).

Figura 4.2. Contenidos del plan de acción tutorial.

Tabla 4.2. Guía para realizar el plan de evaluación.

CAPÍTULO 6

Figura 6.1. Tareas de la dirección.

Tabla 6.1. Categorías y competencias de la dirección (Campo, 2004).

CAPÍTULO 7

Figura 7.1. Órganos de coordinación docente en los CEIP.

Figura 7.2. Órganos de coordinación docente en los IES.

CAPÍTULO 8

Figura 8.1. Organización espacial tradicional.

Figura 8.2. Organización espacial activa.

Figura 8.3. Zona de acción.

Figura 8.4. Curva de Kräpelin.

CAPÍTULO 9

Figura 9.1. El análisis de las culturas organizativas.

Figura 9.2. La cultura docente.

CAPÍTULO 10

Figura 10.1. Ámbitos y situaciones de atención a la diversidad.

Figura 10.2. Estructura de la oferta de la educación de personas adultas (EPA).

Tabla 10.1. Adaptaciones en la programación de aula (Moya, 2001).

CAPÍTULO 11

Tabla 11.1. Respuestas en torno al concepto de evaluación.

Figura 11.1 Finalidades de la evaluación en la LOE.

Figura 11.2. Funciones del Instituto Nacional de Evaluación.

Figura 11.3. Difusión de la evaluación en la LOE.

Figura 11.4. Evaluación del alumnado.

Tabla 11.2. Evaluación del abandono escolar del IES *Maimónides*.

INTRODUCCIÓN

En las organizaciones educativas hay diversos componentes (personales, materiales, temporales...) que las hacen complejas. La metáfora de las «cajas chinas» (aquellas cajas que contienen cajas más pequeñas, y éstas a su vez otras más pequeñas aún) podría sernos de utilidad para ilustrar cómo debemos tratar de conocerlas y comprenderlas. Cada componente de las mismas puede ser entendido apelando a un contexto mayor con el que esté en interacción y que le dé significado, y a su vez puede ayudar a comprender las relaciones o los elementos más pequeños contenidos en aquel.

Por tanto, esta obra trata, como su título indica, de conocer y comprender las organizaciones educativas abordando la organización de los centros educativos, la manera de disponer sus elementos, sus prioridades y la interconexión entre ellos, teniendo en cuenta sus relaciones. Nuestro objetivo con este libro es orientar y plantear las bases para el análisis de las organizaciones educativas partiendo del reconocimiento de sus características multidimensionales, que las enriquecen, pero que también las hacen complejas.

Pero no pretendemos exponer aquí sólo una serie de conocimientos e informaciones teóricas, por muy útiles que pudieran resultar para conseguir una óptima organización. Creemos que dichos contenidos, siendo válidos y efectivos, permanecen en un segundo plano ante las reflexiones y análisis que pueden y deben suscitar. Tenemos el convencimiento de que tras la planificación del sistema educativo, de las instituciones escolares o del aula, existe una ideología que coloca los elementos escolares y los jerarquiza guiados por la imagen que de la escuela se posee. Es ésta la única explicación de que en los últimos treinta años se hayan sucedido seis leyes educativas y esté próxima la séptima. De ahí que, llegado este momento en que tiene esta obra entre las manos y que se le ofrece como una herramienta para conocer, comprender y organizar los centros educativos, es conveniente que manifestemos lo que perseguimos en los textos que encontrará a continuación.

Los autores y autoras de este manual, docentes del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Huelva, poseen una larga experiencia tanto en la enseñanza universitaria como en otros niveles educativos. Sus experiencias e investigaciones (realizadas, básica y generalmente, de forma colaborativa) se ponen aquí a disposición de quienes accedan a esta obra (docente, investigador, estudiante o simplemente persona interesada en temas educativos) para aproximarles al conocimiento de los centros educativos, considerados como un todo y a través de sus elementos, entendiendo que es éste el primer paso para optimizarlos, y reconociendo que la importancia que concedemos a estas cuestiones no siempre es

compartida por la actual política educativa, que a la hora de reformar lo hace prioritariamente sobre el currículo, como si éste fuese el único responsable del éxito educativo.

Es posible que en determinados momentos los contenidos que presentamos aquí (como resultado de diversas investigaciones) no aparezcan revestidos de una impecable asepsia; tampoco lo pretendemos. Creemos en la educación pública y sostenemos que la escuela pública, la de y para todos y todas, es el mejor instrumento para colaborar en la formación de personas socialmente activas, críticas y autocríticas, capaces de contribuir a la consecución de un mundo mejor. Por otra parte, tratamos de mantener la conexión de la teoría y su repercusión en la práctica, subrayando la enorme influencia de ésta en la elaboración de aquélla. Hemos intentado hallar el ensamblaje entre ambas, huyendo de postulados teóricos inútiles y de prácticas que no estén debidamente fundamentadas. Pretendemos así que el lector o lectora acepte los diferentes capítulos como una invitación permanente a la reflexión personal y a la búsqueda y propuesta de soluciones creativas que nos conduzcan a alcanzar esa escuela que ansiamos.

La obra se estructura desde un marco general, como son las bases científicas de la organización educativa (capítulo 1) o la ordenación del sistema educativo actual (capítulo 2), para adentrarnos en el conocimiento de la institución escolar en concreto. El capítulo 3 proporciona las bases para seguir ahondando en el centro, aportando datos sobre la red de centros, sus peculiaridades y elementos. Una vez delimitado el contexto escolar, dedicamos los capítulos 4 al 9 a conocer sus elementos más relevantes con una mayor profundidad: la dirección del centro, los órganos de gobierno y coordinación docente, el espacio educativo, la utilización del tiempo y la cultura organizativa como elemento condicionante en toda organización. Nos parece que un manual de aproximación y conocimiento a la organización educativa no puede finalizar sin el análisis de dos aspectos fundamentales, como son las otras formas de organizar atendiendo a las diferencias personales o ambientales, y la evaluación institucional considerada como un elemento de mejora. Es por ello que se abordan estas cuestiones en los capítulos 10 y 11.

La propuesta incluye, además, una serie de actividades reflejadas al final de cada capítulo. En ellas tratamos de reforzar los contenidos y temas desarrollados, dejando una puerta abierta a la reflexión y una invitación a la investigación a partir de las lecturas realizadas. Esta cuestión se justifica en la medida en que no se trata sólo de conocer los centros educativos, sino también de comprender lo que ocurre en ellos. A la descripción debemos añadirle la interpretación. Es nuestra intención conseguir que, a partir de lo analizado, de lo conocido, se piense, reflexione, se trate de comprender, investigar y actuar en consecuencia.

Esperamos que esta obra resulte de utilidad para diferentes colectivos. La propuesta que planteamos con el contenido abordado es para que conduzca al conocimiento y a la comprensión de los centros educativos, y de este modo llegar a una interpretación sobre los mismos, conociendo los elementos y la multidimensionalidad e interconexión que preside cualquier tipo de análisis que

realizamos, utilizando, precisamente, la metáfora de las «cajas chinas». Una interpretación que, sin abandonar el realismo, no renuncie al sueño compartido de conseguir una educación más justa y equitativa.

M.^a LUISA FERNÁNDEZ SERRAT

1

BASES CONCEPTUALES DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS

RESUMEN

Este capítulo pretende servir de introducción general al conocimiento sobre la organización educativa y el análisis organizativo, justificando la importancia del hecho organizativo y su utilidad para las personas, en particular para los profesionales educativos. Por otra parte, tratamos de conectar la organización educativa con otras disciplinas de las ciencias de la educación, para obtener una visión de conjunto de las aportaciones que pueden realizar al conocimiento de las instituciones escolares. Presentamos, además, los principales enfoques para el conocimiento y la investigación organizativa, y finalizamos con unas reflexiones hacia un modelo comprensivo de escuela que pueda servir a los profesionales para saber estar, saber leer y saber actuar en el seno de la organización educativa.

ABSTRACT. Conceptual framework of educational administration

This section provides a general introduction to knowledge about educational administration and organizational analysis. We justify the importance of organizational analysis as a resource to people, particularly for educational professionals. On the other hand, we connect educational administration with other studies related to educational sciences. It's necessary to give an overview of the contributions they can make to the knowledge of schools. We also present the main approaches to organizational knowledge and research. Finally, we expose some thoughts towards a comprehensive model of school that can serve to teachers and others educational professionals to know how to be, to read and how to act within the educational organization.

1.1. INTRODUCCIÓN

La actividad educativa se desarrolla en diversos ámbitos y escenarios de la vida social. También es cierto que cuando nos referimos a los procesos mediante los cuales las personas adquieren los conocimientos necesarios para desenvolverse en la vida social, disponemos de unos escenarios específicos y particulares como son las organizaciones educativas, en las cuales pasamos desde la infancia hasta prácticamente la etapa adulta. En la sociedad podemos encontrar ejemplos que nos

hacen caer en la cuenta de la importancia que tienen las organizaciones en general, no sólo las educativas, en el devenir del ser humano. Toda nuestra vida está relacionada de un modo u otro con las organizaciones. Con esta expresión queremos reconocer la importancia de la interacción entre las personas, de lo social, ya sea a nivel formal (escuela, empresa) o informal (grupo de amigos), para el desarrollo de la vida en sociedad. Nosotros vamos a referirnos a las organizaciones educativas y a la necesidad que tenemos de conocerlas y comprender su funcionamiento.

En este capítulo queremos presentar la Organización Educativa como un ámbito de estudio específico y, a la vez, en interrelación con otros campos de conocimiento disponibles, que de alguna manera tratan de ofrecer respuestas a los problemas educativos, a las actividades y procesos que tienen lugar en esas organizaciones que denominamos escuelas.

La Organización Educativa es una disciplina esencial para el conocimiento y comprensión de la institución escolar. El punto de vista que presentamos reivindica una visión organizativa de lo que ocurre en la escuela, que quizá distorsione la visión más «lógica» acerca de lo que hace el profesorado en su actividad profesional, esto es, dar clases en un aula con un grupo de alumnos y alumnas, o de lo que puedan hacer otros profesionales educativos trabajando en un centro. Sin dejar de ser eso esencialmente, no podemos olvidar que la actividad del profesorado se instala en un contexto físico y social mucho más amplio, que incluso trasciende a la propia escuela. Ahora nos gustaría acercarnos a ese ámbito de estudio que busca dar protagonismo a otros procesos, dinámicas y eventos, sin los cuales no llegaríamos a comprender en su totalidad la actividad educativa y profesional.

Es nuestra intención situar la Organización Educativa junto a, y en complementariedad con, otros campos de conocimiento, reconociendo su sentido y validez en la formación de profesionales educativos. En este sentido, a lo largo del capítulo establecemos conexiones con otros ámbitos igualmente importantes en esa formación, y nos acercaremos al centro educativo como organización y desde una visión organizativa. Para este propósito nos parece igualmente importante destacar diversas modalidades de aproximación a la realidad organizativa, finalizando con una propuesta integradora y comprensiva de la escuela en tanto organización.

1.2. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA COMO DISCIPLINA

El ser humano no vive aisladamente, sino rodeado de otras personas con las que establece una serie de relaciones más o menos articuladas. Las sociedades disponen de sistemas organizativos en los que se integran y vinculan los individuos. Cuando hablamos de organización estamos haciendo referencia a la idea de conjunto de personas agrupadas en torno a unos objetivos comunes que realizan una serie de actividades, estructurando el trabajo con arreglo a una serie de normas y procedimientos para alcanzar unos fines específicos. De esta manera, esta necesidad de articular la acción de manera colectiva permite conseguir lo que individualmente

costaría un esfuerzo enorme o bien sería prácticamente imposible de realizar.

Lo que nos interesa destacar es, en este sentido, la necesidad de prestar atención al hecho organizativo en sí mismo, como parte constitutiva de las sociedades. En segundo lugar, quizá pueda ser de utilidad conocer qué ocurre en el seno de las organizaciones y cómo funcionan, con idea de comprenderlas. En tercer lugar, ya que específicamente nos referimos, en este momento, a un tipo especial de organización como es la educativa, hay que reconocer la importancia de estudiarla como tal, es decir, como organización en donde se supone que tarde o temprano se integran los profesionales educativos. Pues bien, si reconocemos estas cuestiones como importantes, la Organización Educativa es una disciplina que nos puede ayudar tanto a centrar nuestra mirada de atención en el fenómeno organizativo, como a disponer de estrategias de análisis apropiadas para captar la complejidad de la realidad organizativa. Es en esa realidad en la que vamos a tener que desenvolvernos cotidianamente, día a día.

Cuando los estudiantes universitarios inician sus procesos formativos en las distintas titulaciones, comienza, entre otras cosas, un proceso de toma de contacto progresivo con diferentes disciplinas o ámbitos de conocimiento que supuestamente deberían conducir dicha formación hacia una capacitación profesional, sin olvidar — en este componente formativo— la dimensión educativa que humana y personalmente se adquiere, de un modo u otro, durante la etapa universitaria. En el caso que nos ocupa, estamos hablando de futuros maestros y maestras, o bien de otros profesionales que van a desempeñar su labor en contextos educativos, y que durante su paso por la universidad estudian y aprenden sobre aquello que previsiblemente les servirá más tarde, cuando vayan a trabajar a los centros educativos.

En este currículo universitario aparece, a veces bajo diferentes denominaciones, la materia Organización Educativa. Dicha materia la presentamos como un ámbito de estudio en la formación de aquellos que en el futuro vayan a incorporarse a los centros educativos en el ejercicio de su actividad profesional. Además, este objetivo está fundamentado en la idea de mostrar la utilidad de esta disciplina para saber estar y saber hacer, para comprender lo que ocurre en los centros educativos y disponer, en consecuencia, de elementos de juicio fundamentados que nos ayuden tanto a estar mejor como a hacer mejor nuestro trabajo. Esta disciplina tiene sentido en la medida en que los futuros profesionales educativos tienen la necesidad de conocer, intervenir y mejorar la realidad en la que desempeñan su labor.

El trabajo del profesorado en los centros educativos viene marcado, en primer lugar y fundamentalmente, por la actividad docente. ¡Nos pagan por dar clase! Otros dicen que lo hacen por aguantar a los niños y niñas. La verdad es que el profesorado basa su actividad en el trabajo con el alumnado. Los y las educadores sociales tienen un trabajo igualmente orientado al alumnado, pero no debemos confundirlo con una consulta particular, sino que está incardinado y tiene sentido en tanto que toma al centro educativo y la realidad social como contextos y/o escenarios básicos de la acción. Entonces, ¿para qué las cuestiones organizativas?, ¿qué sentido tiene «saber de» Organización Educativa? A lo largo de estas páginas trataremos de ofrecer

respuestas a estos interrogantes.

La Organización Educativa como disciplina en el currículo formativo aparece junto a otros campos de conocimiento que configuran el terreno de las Ciencias de la Educación. Y, por otra parte, las Ciencias de la Educación se encuentran dentro de un contexto más amplio de saberes que componen las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas. Esto quiere decir que estamos tratando de conocer la realidad de una determinada manera, y que optamos por comprenderla mediante acercamientos y metodologías apropiadas para dicha realidad. Es decir, que la forma en que las Ciencias Naturales tratan de acercarse a la realidad tiene que ser diferente de la nuestra. Pues bien, ¿cómo se ha desarrollado el conocimiento y la investigación en este terreno? Vamos a apuntar algunas consideraciones que nos permitan mostrar la propia especificidad de las ciencias sociales, en relación a las ciencias naturales. Por ejemplo, las ciencias sociales han querido emular a las ciencias naturales a la hora de comprender la realidad. Esta situación ha constituido un punto de partida equivocado para enfocar las cuestiones referidas a nuestro campo de estudio, el educativo, y concretamente el de las organizaciones educativas.

Los problemas de la ciencia social aparecen cuando adopta un nivel de pensamiento tan general que difícilmente resulta posible afrontar adecuadamente los problemas que presentan los contextos históricos y culturales. La preocupación obsesiva por racionalizar y estandarizar los procesos de investigación social, por formular y adoptar esquemas propios de las ciencias naturales, conduce al desarrollo de una ciencia social incapaz de dar cuenta de la realidad social tal y como es. Adoptar una visión diferente de los fenómenos sociales supone incorporar esquemas diferentes. Por todo ello, deberíamos incorporar aspectos como los que siguen:

- La necesidad de buscar un tipo de explicación para los fenómenos sociales, que reconozca cómo los individuos comprenden e interpretan la realidad. La acción social es algo que no puede únicamente observarse, sino que debe ser «comprendida» a través de la mediación de los sujetos. Esta comprensión conduce, inevitablemente, al estudio de la acción comunicativa, es decir, a estudiar cómo la gente se relaciona entre sí para entenderse y coordinar sus actividades.
- No hay que olvidar que los sistemas sociales se encuentran en contextos históricos, no perteneciendo a sistemas repetitivos. Las ciencias sociales, por tanto, no deben restringirse a procurar informaciones acerca de regularidades empíricas del comportamiento social, sino que deben atender al componente de dinamismo y variación que dicho comportamiento social presenta.
- Por otra parte, el intento de acercarse a la Organización Educativa como campo de estudio obliga a establecer los nexos con otras disciplinas que, del mismo modo, abordan el estudio de la realidad social. Así, la Organización Educativa se vincula con la Teoría de la Organización, entendida ésta como campo específico donde confluyen fundamentalmente dos ciencias como son la Sociología de las Organizaciones y la Psicología Social.

La *Sociología de las Organizaciones* se sitúa como corriente de pensamiento e investigación muy influyente y con innumerables conexiones en el ámbito educativo. Al hilo de las transformaciones de los sistemas educativos (expansión de la enseñanza infantil y primaria, reorganización de las enseñanzas medias, movimientos estudiantiles en la universidad...), el análisis social de los centros educativos ha estado en el punto de mira de la Sociología de la Educación. En nuestro país, autores como Lerena, Fernández Enguita y Ortega, entre otros, han aportado con sus trabajos sugerentes y críticos análisis sociales de las organizaciones escolares, contribuyendo significativamente al conocimiento de estas instituciones y su papel en el conjunto de la sociedad.

Respecto a la Psicología Social, y específicamente dentro del área de *Psicología de las Organizaciones*, es importante recuperar todo un cuerpo de conocimiento e investigaciones sobre la exploración de la conducta humana dentro de la organización, de las relaciones entre ésta y el individuo y de los procesos y estructuras que lo determinan. El desarrollo de temáticas concretas como la motivación, comportamiento de grupos, gestión y eficacia organizativa, análisis de la organización del trabajo o papel de los recursos humanos, por citar algunas, han sido objeto de atención en múltiples trabajos de investigación.

Poco a poco, conceptos como participación, cultura organizativa, toma de decisiones, relaciones de poder..., han entrado a formar parte del pensamiento organizativo de las escuelas; simultáneamente, el empleo de procedimientos cualitativos, como por ejemplo las observaciones sistemáticas de la vida de las escuelas, han ganado respetabilidad como medios para descubrir, comprender y conocer las realidades educativas. Todo ello ha llevado a reconocer la tremenda complejidad, mucho más de lo que podíamos pensar, de las organizaciones educativas.

El conocimiento y la investigación de la Organización Educativa se encuentran estrechamente unidos al desarrollo de las *teorías organizativas*. San Fabián (1990) lo justifica atendiendo a tres dimensiones:

- a) Histórico-genética: la escuela es una organización cuyo desarrollo histórico corre paralelo al desenvolvimiento de las grandes transformaciones económicas y políticas que acompañan el desarrollo de la mayoría de las organizaciones contemporáneas.
- b) Epistemológica: la Organización Educativa incorpora numerosos modelos derivados de la teoría general de la organización.
- c) Institucional: la escuela se encuentra permanentemente condicionada no sólo por los sistemas de organización interna (pedagógico-didácticos), sino también por los sistemas socioculturales y por las organizaciones exteriores.

Por otra parte, un repaso rápido por las etapas históricas en el desarrollo de esta disciplina ayuda a comprender mejor cómo hemos llegado a esta situación. Fuentes (1992) estima conveniente identificar tres períodos:

1. *Precientífico*: llegaría hasta los fines del XIX y comienzos del XX. Los trabajos son de carácter intuitivo, espontáneo o natural. La estructuración de elementos u órganos escolares responde al sentido común y no utiliza conocimientos de experiencias pasadas. La actuación organizativa se califica de artística y se centra en reflexiones sobre situaciones y actuaciones concretas, conformándose un recetario de difícil aplicación diferenciada.
2. *Transición*: en esta etapa, la Pedagogía, a la búsqueda de fundamentación científica, acude a la Biología, Psicología, Antropología y otras ciencias. Por otra parte, se presta atención a la construcción de edificios, horarios, mobiliario, condiciones higiénicas, agrupamiento de alumnos..., y se inicia una sistematización de la Organización Educativa como disciplina, aunque no se puede hablar de concepciones sobre la escuela como organización.
3. *Científica*: comienza a partir de los años cincuenta, en el momento en que se intenta la aplicación de teorías de la organización procedentes del campo empresarial y se publican algunas obras que abordan el marco conceptual en el que se sitúa la Organización Educativa. Se emplean métodos experimentales y comparados, y se aprecia la influencia de los modelos de organización empresariales y de la psicología social. Comienza a hablarse de la escuela como burocracia, de la escuela como conjunto de relaciones, apoyada en las teorías de Elton Mayo, la escuela como sistema abierto...

López (1992, p. 54) considera que podemos establecer, en cierta medida, una cuarta etapa —la actual—, que comienza a finales de los años 60, pero cuyo auge podría situarse en la década de los ochenta, caracterizada por la confrontación y, al mismo tiempo, los intentos de sintetizar antiguas y nuevas tradiciones científicas, entre las que podríamos destacar las procedentes de la antropología, la fenomenología, la sociología crítica o la psicología de orientación sistémica.

En los últimos años hemos podido comprobar que la Organización Educativa, como campo de estudio, ha reconocido:

- a) La necesidad de especializarse, dada la diversidad de temas y áreas de estudio que han surgido.
- b) El papel que desempeñan las personas a la hora de explicar el funcionamiento de las organizaciones. En este sentido, los asuntos relacionados con los valores han tenido cada vez más presencia en el estudio de la organización.
- c) La conveniencia de adoptar metodologías de investigación cualitativas, más cercanas y próximas a la propia realidad y más idóneas para «comprender» qué pasa dentro de las escuelas.
- d) La complejidad y diversidad que posee la vida organizativa, donde aparecen muchos aspectos y dimensiones relacionados entre sí que debemos tener en cuenta para conocer el funcionamiento organizativo.

Como vemos, la visión que se va construyendo sobre la Organización Educativa como campo de estudio se inclina por hacer ver una dimensión más global, no sujeta

a limitaciones ni estrechuras, comprometida con la tarea de mostrar la complejidad, diversidad, riqueza, contradicciones y dinamismo sobre los que toman asiento los procesos educativos en un contexto muy peculiar, los centros educativos. Es preciso, pues, dar a la Organización Educativa el lugar que se merece en el conjunto de las Ciencias de la Educación, y reivindicarla como herramienta de análisis e investigación de lo que pasa allí dentro, en los centros educativos.

1.3. LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La Organización Educativa es un campo de estudio que tiene especial relevancia dentro de las Ciencias de la Educación. La complejidad de los problemas educativos requiere en muchas ocasiones de las aportaciones que, como disciplina, la Organización Educativa contribuye a la hora de analizar y comprender los asuntos educativos.

En el contexto de las Ciencias de la Educación, la Organización Educativa — como conocimiento científico y campo de investigación propio— ha padecido su escasa y poco sólida base teórica, a pesar de reconocerse un lugar central en el conjunto de estos saberes.

La Organización Educativa, como disciplina que opera en el terreno de las Ciencias de la Educación, dispone de un campo de estudio específico, el organizativo, en el que confluyen los temas, actividades y situaciones, procesos y experiencias relacionados con el ámbito educativo (la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, la formación y el desarrollo profesional del profesorado, los sistemas de orientación e integración de alumnos diferentes, por citar algunos ejemplos), que muestran el nivel de complejidad de una realidad, la institucional, que a la postre configura de manera peculiar este campo de estudio.

Desde nuestro punto de vista, es interesante constatar cómo la Organización Educativa ha ido abriéndose paso en el terreno de las Ciencias de la Educación como una disciplina que puede facilitar la comprensión de los asuntos educativos. En la comunidad científica y académica se está reconociendo su importancia no sólo en la provisión de un marco general de acercamiento a los fenómenos educativos, sino como enfoque genuino para abordarlos. Esto no significa que el tipo de fundamentación que buscamos para la Organización Educativa pueda realizarse al margen de otras disciplinas.

Relaciones con la Didáctica

La Organización Educativa guarda una estrecha relación con la Didáctica. En un principio, los argumentos fueron en la línea de hacer depender la Organización Educativa respecto a la Didáctica. Esto quiere decir que la organización juega un papel secundario respecto al protagonismo de la actividad que desarrolla el

profesorado u otros profesionales educativos. En todo caso, aparecería como un mero recurso que facilita o entorpece la Didáctica. Progresivamente, las investigaciones y estudios sobre experiencias y actividades educativas, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, fueron reconociendo el mérito y valor de lo organizativo como contexto determinante del discurso didáctico. Los trabajos sobre éxito y fracaso académico fueron poco a poco reconociendo la importancia de lo organizativo, de lo que pasa fuera del aula, a la hora de comprender los resultados del aprendizaje.

En este sentido, la comunidad educativa fue tomando conciencia de que tan importante puede ser, a la hora de facilitar el aprendizaje, la ayuda de los compañeros en clase, como la existencia de procesos de coordinación y colaboración entre el profesorado, y entre éste y otros profesionales educativos. La distinción aula-centro se ha ido difuminando cada vez más, hasta el punto de constituir un conjunto integrado e interdependiente. En consecuencia, no podemos hablar de Didáctica sin Organización y viceversa. Sólo así estaremos en condiciones de producir conocimiento sobre la actividad educativa desarrollada en las escuelas.

La conexión con la administración y legislación

Existe una opinión generalizada de la vinculación estrecha de la Organización Educativa con estos ámbitos. Ordenar, administrar y legislar han sido verbos frecuentemente proyectados en los contenidos de esta disciplina. Lo que dictamina la política educativa a través de la administración y mediante instrucciones de carácter normativo ha sido y sigue siendo un punto de referencia imprescindible para acercarse a la realidad de la escuela. Leyes, decretos, normativas de funcionamiento, circulares..., forman parte del «modus operandi» de la escuela. En el ámbito formativo, ha sido la Organización Educativa la encargada de consolidar esta posición, este punto de vista, a pesar de que se haya insistido tanto en los últimos años en la autonomía de gestión de los propios centros.

No obstante, pensamos que estas relaciones con los ámbitos político-legislativo-administrativo no son exclusivas de la Organización Educativa; son lógicas, propias y abordables desde cualquier disciplina que tenga como objeto de estudio los procesos educativos.

Lo que parece indudable es que, tarde o temprano, las disciplinas que se ocupan de los procesos educativos vienen a confluir en el contexto o escenario organizativo. Nos encontramos en la actualidad en un momento donde la necesaria contextualización de cualquier campo de estudio, o temática vinculada al conocimiento de la realidad de la escuela, precisa del ámbito organizativo para una adecuada comprensión. Los asuntos relacionados con la educación especial, temáticas como la orientación educativa y acción tutorial, la gestión de la diversidad en los centros, actualización de la función docente, procesos de enseñanza-aprendizaje, innovación educativa, etc., se encuentran en la organización y necesitan de la organización para ser comprendidos adecuadamente.

Hay una inmensa tarea pendiente por hacer, y la Organización Educativa como

disciplina tiene un papel fundamental en la conducción de estos esfuerzos. La comprensión y el análisis del funcionamiento de los centros educativos son elementos imprescindibles en la construcción de entornos organizativos diferentes, de centros educativos diferentes.

A nuestro juicio, el centro educativo como institución aparece como un territorio, un ámbito de conocimiento e investigación apasionante, abierto a innumerables sorpresas e incertidumbres, tanto por las presiones de diversa índole a las que está sometido como por la enorme potencialidad que encierran las actividades que tienen lugar en su seno y en las que se ven involucrados una multiplicidad de factores y personas. Sin duda, las aportaciones que desde diferentes ópticas han venido ofreciéndose de cara a la comprensión de la realidad organizativa de la escuela nos ha permitido disponer de herramientas adecuadas para el análisis y comprensión de la escuela como organización. Veamos esta cuestión con más detalle a continuación.

1.4. ENFOQUES PARA ANALIZAR EL FUNCIONAMIENTO ORGANIZATIVO

La Organización Educativa como ámbito de estudio ha sido objeto de atención sobre todo en el último tercio del siglo XX. Junto a otras parcelas de conocimiento vinculadas a la comprensión del fenómeno educativo, hay que decir que las reflexiones y experiencias provenientes de la propia teoría organizativa, de la filosofía y el pensamiento social, en general, han provisto de un andamiaje básico en el que fundamentar el conocimiento y la investigación en este campo.

En el ámbito académico, es norma común el empleo de términos como enfoques, modelos o paradigmas a la hora de fundamentar el marco conceptual en el que se desenvuelven las disciplinas, a fin de dotarlas de robustez científica y presencia en el conjunto de saberes integrados. La búsqueda de la estructura de racionalidad más adecuada para enfrentarse a los problemas de construcción del conocimiento y desarrollo de la investigación en los diferentes campos se ha convertido en un objetivo determinante en el desarrollo de estos saberes, hasta el punto de considerar a la institución universitaria el sitio donde «te enseñan sobre todo los modelos». Basta una ojeada a los programas de las asignaturas o a los propios descriptores que la desarrollan para atestiguar la omnipresencia de esta terminología (enfoques, modelos, paradigmas...).

La propuesta que queremos hacer desde aquí trata de presentar diferentes visiones del funcionamiento organizativo que pueden ser útiles para la formación y ofrezcan marcos de referencia fundamentados para organizar la acción. Además, tratamos de presentar un discurso multifocal, construido sobre la base de la inexistencia de superioridad o inferioridad entre dichos enfoques o paradigmas, de cara a tener despejado nuestro horizonte y facilitar la comprensión de fenómenos complejos.

Si el objetivo en este momento es descubrir modos y vías de representar la acción y el funcionamiento de una institución educativa, la aceptación de enfoques diferentes

desde los que poder dar significación a la explicación de la realidad organizativa debe hacerse, a nuestro juicio, reconociendo lo que puede aportar cada uno. Además, la gran coherencia interna de éstos ofrece no sólo la posibilidad de disponer de herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis organizativo y acercarnos a las organizaciones como un todo, sino que pueden utilizarse, y de hecho así se ha hecho, en el planteamiento de distintos temas de interés que suscita el estudio de las organizaciones: el tiempo, el espacio, el poder, la estructura, el liderazgo, la evaluación..., o incluso combinarse en algunos casos para poder visionarlos mucho mejor.

Aunque caigamos en una simplicidad, dada la naturaleza del tema que nos ocupa, con los enfoques tratamos de dar respuestas a dos preguntas esenciales: 1.^a ¿qué es y cómo se concibe la realidad? (conocimiento) y 2.^a ¿cómo conocerla e intervenir en ella? (investigación).

El enfoque positivista o técnico-racional

Ha sido el que más influencia ha venido proyectando sobre los estudios organizativos. Este enfoque contempla la realidad desde una visión objetiva; asume que las leyes determinan las regularidades y relaciones causales en el mundo social, y que el individuo puede controlarse externamente dentro del orden social, del consenso. Por otra parte, define la explicación científica como control y manipulación de la realidad objetiva, la predicción basada en la observación y asistida por reglas técnicas, y la búsqueda de un criterio de control eficaz de dicha realidad.

Desde el punto de vista del conocimiento, éste puede ser universal, estandarizado y jerarquizado. Este sistema técnico de conocimiento se integra en mecanismos de control organizativo para asegurar la eficacia en la acción. El interés del conocimiento será controlar el mundo objetivizado tomando como modelo de desarrollo teórico a las ciencias naturales. A partir de aquí, la teoría educativa debería operar en proposiciones del tipo de leyes que fueran comparables empíricamente, descubrir regularidades entre variables sometidas a estudio, encerrando a la teoría en la lógica de la fórmula. El conocimiento, como el análisis científico, debe ser objetivo y neutral, reducido a conceptos y hechos que existen a priori y que pueden ser traducidos a definiciones operativas y significados precisos. La causalidad en el análisis está unida a una noción de predicción que convierte el proceso en lineal.

De esta manera, el conocimiento parece estar por encima de las realidades sociales y las relaciones de la gente que lo produce; reside en una noción de objetividad e imparcialidad, y es reducido al dominio de decisiones técnicas para fines ya decididos. Tanto profesores como otros profesionales educativos, por ejemplo los estudiantes, no tienen entonces otro papel que el de meros transmisores y consumidores, respectivamente, de un conocimiento absolutamente despolitizado, que abre una brecha insalvable entre los hechos y valores. El papel de la investigación educativa sería evaluar el grado de eficacia con el que las metas u objetivos establecidos han sido logrados. En la medida en que dispongamos de un

mapa completo de las relaciones entre causa y efecto, la educación como actividad puede verse mejorada.

Metodológicamente, el investigador debe desprenderse del objeto de estudio; la teoría deberá guardar coherencia lógica en todas sus partes, y el empleo de matemáticas o la lógica nos permitirán abstraernos de la realidad. El único propósito de la investigación es ejercer el control y el dominio sobre la práctica, y debe procurar los medios con los que conseguir mejor los fines.

Las organizaciones son sistemas jerárquicos que emplean medios racionales para conseguir los objetivos y para relacionarse con el entorno, siendo importante conservar la unidad e integridad entre sus diversos componentes. Pueden existir al margen de las personas, y sus estructuras y procesos se pueden controlar.

Puede resultar sorprendente el legado de este enfoque en la práctica, la investigación y la teoría de la Organización Educativa. Algunos datos pueden apoyar esta afirmación; por ejemplo: la metáfora más popular para conocer la escuela como organización es la máquina; las tecnologías que más difusión han tenido para la gestión son mecanicistas en su naturaleza (la gestión por objetivos, por ejemplo); el discurso sobre el campo de estudio de la organización emerge de la clásica descripción de la burocracia; las alternativas a la explicación de la naturaleza organizativa de las escuelas se han hecho tomando el modelo burocrático como referente, etc.

«Muchos de los libros de organización recogen la enumeración de las funciones de los consejos escolares, de los claustros, de los directores, de los jefes de estudio... Los organigramas, los cuadros sinópticos de funciones o los diagramas rellenan las páginas sin que se haga referencia alguna a la dimensión ideológica, política y ética de la dinámica escolar. Da la impresión de que los centros son máquinas que se manejan siguiendo un manual de instrucciones. Se diría que los centros escolares tienen un carácter intemporal, abstracto, independiente de los personajes que en un momento determinado los ponen en funcionamiento. Cada persona conoce sus funciones, las desarrolla sin obstáculos, y éstas producen automáticamente sus objetivos» (Santos, 1994, p. 38).

Esta imagen burocrática de las escuelas focaliza su epicentro en las dimensiones observables, externas y objetivas, en los componentes estructurales de la organización y en su comportamiento racional y lógico orientado a metas.

Como podemos imaginar, tarde o temprano este enfoque mostrará brechas y fisuras en su estructura monolítica. En las últimas décadas hemos asistido a un gran debate interno en el campo de la teoría organizativa, en la línea de presentar alternativas a esta situación, que ha fructificado con la presencia de otras visiones.

El enfoque interpretativo-simbólico

A comienzos de la década de los setenta, el discurso sobre la organización cambió

de rumbo. Las propuestas sostenidas hasta el momento en el campo de la teoría e investigación organizativa experimentaron una seria sacudida en sus cimientos a la hora de explicar la realidad social, con la entrada de la fenomenología y los análisis hermenéutico e interpretativo.

Desde esta posición, no podemos construir el conocimiento social independientemente de las interpretaciones que solemos dar a una realidad social incierta y determinada por la acción humana. La realidad es «mi», o «nuestra», realidad. Hay menos racionalidad de la que suponemos, menos simplicidad, menos secuencialidad, menos causalidad, menos orden, menos conducta dirigida a metas, menos predictibilidad, menos jerarquía... La educación, por ejemplo, tiene lugar en complejas situaciones sociales demasiado fluidas para ser sistematizadas; el control es débil y los fines no son claros o definitivos.

El conocimiento es subjetivo, se «localiza», es específico para los sujetos, grupos y organizaciones, y el significado está sometido a las intenciones e interpretaciones, no a la observación de los hechos. Es un acto social específico que conlleva unas relaciones sociales. Hay que centrarse en el significado que los actores sociales dan a sus acciones, pues las personas son protagonistas a la hora de intervenir en la realidad social; no se trata de la observación de eventos observables, sino de la comprensión del significado subjetivo del lenguaje y la acción de los individuos, la comprensión de los modelos simbólicos y de comunicación de la interacción social.

De este modo, las organizaciones no son sistemas sociales orientados hacia un fin y en los cuales la conducta de las personas está determinada por las exigencias normativas del puesto que ocupa o por el ejercicio de la autoridad legítima. No se trata, tampoco, de entidades que emergen de forma natural para satisfacer las necesidades del individuo y la sociedad. Se trata más bien de creaciones sociales, productos de la interacción de unas personas que buscan la consecución de sus fines. Estos fines son diversos, y con frecuencia contrapuestos, de forma que las organizaciones comportan batallas e intentos por parte de sus miembros de imponer a los demás un conjunto determinado de valores y creencias.

Con este enfoque comienza a reconocerse que las organizaciones son mucho más complejas de lo que podíamos imaginar. Pero el acceso a esa complejidad implica conocer qué hacen las personas, lo cual significa centrarnos en la conducta real y cotidiana, atender a las particularidades de situaciones dadas y problemas específicos y a las interpretaciones ofrecidas para su comprensión.

Las organizaciones no aparecen como estructuras sujetas a leyes universales, sino que dependen del significado subjetivo y de la intención de las personas que forman parte de ellas. Para comprender las organizaciones será preciso conocer las intenciones de sus miembros y el sentido que otorgan a las diferentes actuaciones y situaciones. La interacción social entre los individuos, en el marco regulado por la organización, la actividad simbólica de los sujetos para mitigar la incertidumbre constitutiva de la práctica social, y la construcción de su visión de la organización, obligan a un serio esfuerzo de interpretación.

Esta atención a las dimensiones simbólicas de las organizaciones ha traído como

consecuencia el acudir a las metáforas. Así, por ejemplo, la definición de escuela como organización *débilmente articulada* (Weick, 1976) representaba una alternativa a los denodados y vanos esfuerzos del enfoque técnico por explicar su complejidad en base a poner de relieve la fuerte cohesión entre los componentes del sistema. Un sistema débilmente articulado se caracteriza por la «relajación» (Tyler, 1991, p. 83) de las conexiones entre los diversos componentes, los cuales no son independientes por completo, aunque mantienen su propia identidad. La estructura se desconecta de la actividad y, dentro de ciertos límites, difusos y establecidos, la independencia de los subsistemas permite el funcionamiento de las actividades con alto margen de flexibilidad y autonomía, obteniéndose la impresión (imagen) de que la gente puede hacer lo que quiera del modo que estime más conveniente.

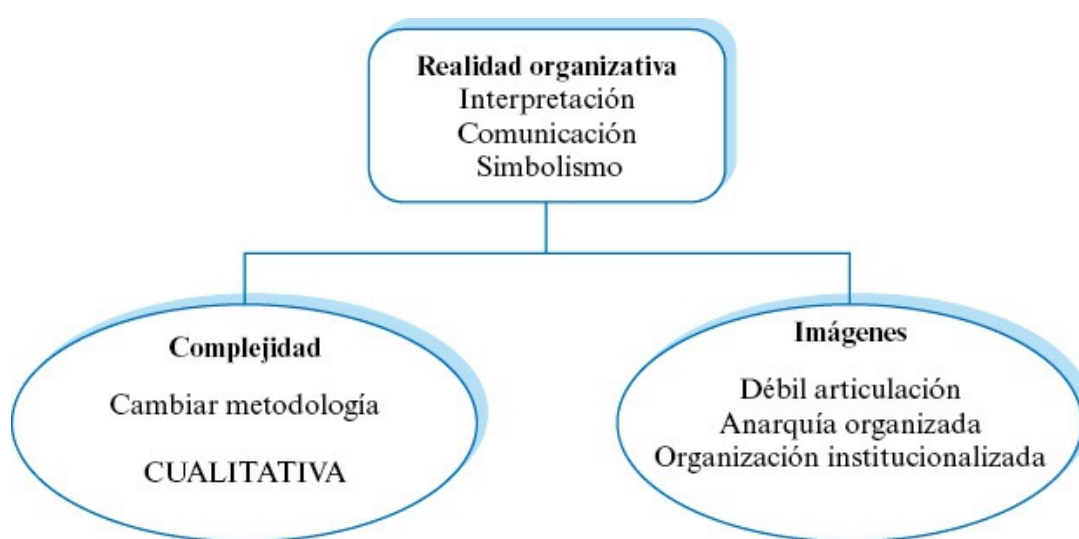


Figura 1.1.—La realidad organizativa desde una perspectiva interpretativo-simbólica.

La consecuencia es que podemos encontrarnos con que unas partes de la organización se mantienen intactas, aunque estén introduciendo modificaciones en otras, o aunque no estén funcionando según las exigencias establecidas; pueden existir deficiencias a un nivel que no afecten al todo de la escuela, dándose una mayor tolerancia a la diversidad en la respuesta a nuevas situaciones que en un sistema compacto y poseyendo los miembros amplios márgenes de actuación en las respectivas unidades organizativas. De todos es sabido la gran capacidad de autonomía de que dispone el profesorado; la imagen del profesor que cierra la puerta de «su» aula y a partir de aquí no sabemos nada más, caracteriza el modo de trabajo de las escuelas. Las aulas se convierten en espacios privados de ejercicio profesional, en «células aisladas», con la consecuente ausencia de intercambios entre los miembros de la organización.

La tecnología es otra fuente de ambigüedad, por la ausencia de un modo «adecuado» para llevar adelante un proceso de enseñanza-aprendizaje. Trabajar con personas exige el empleo de tecnologías menos definidas, precisas y delimitadas que en otros ámbitos de la realidad. Las recetas se revelan inútiles, y estrategias puestas

en marcha en un centro pueden ser totalmente inadecuadas y carentes de sentido en otro. Pocas veces suelen entenderse las relaciones causa-efecto, y el sentimiento de inseguridad acerca del procedimiento para afrontar situaciones es parte integrante de la vida cotidiana de los centros.

Por otro lado, existe poca estabilidad en los participantes, pues la gente va y viene, y la impresión de «provisionalidad» incrementa el sentido de ambigüedad organizativa y la implicación en las tareas. Datos como el hecho de variación en un 45% de la plantilla de profesorado de un curso para otro en un mismo centro hacen extremadamente difícil prever qué va pasar, qué se va a hacer y cómo.

En este sentido, otra imagen asociada al funcionamiento de la escuela, y por otra parte común a otras organizaciones, es conocida bajo la expresión *anarquía organizada* (Cohen, March y Olsen, 1972). Con ella se quiere poner de relieve la naturaleza accidental, pasajera, cambiante y fluida de la vida social. Las metas organizativas aparecen no tanto como planes racionales de acción, sino para dar sentido a adaptaciones no planificadas y desarrollos accidentales. La indefinición de objetivos, la tecnología problemática y la participación fluida, como rasgos definitorios que presiden la articulación de dinámicas organizativas, condicionan los procesos de toma de decisiones.

«La imagen de anarquía organizada nos transmite una visión de la organización en la que las personas funcionan en diferentes direcciones, en la que se llega a decisiones a través de acciones no coordinadas de individuos, en la que nadie está totalmente seguro de hacia dónde va la organización y de cómo llegar allí, en la que la situación es fluida, incierta y cambiante. Es pues una visión de la organización radicalmente diferente de la ofrecida desde la perspectiva burocrática» (González, 1987, p. 35).

Esta sobrecarga de ambigüedad e incertidumbre en el interior de la escuela no se corresponde con la imagen que desde fuera parece observarse en el funcionamiento escolar. Otra constatación de la evidencia de que la escuela es una organización cuya compleja actividad educativa difícilmente puede ser gestionada a partir de los mecanismos estructurales es su condición de ser una *organización institucionalizada* (Meyer, 1983). La estructura de la escuela no surge para coordinar el trabajo técnico, sino para someter el proceso educativo a un conjunto de categorías institucionales socialmente legitimadas que afectan a sus dimensiones curriculares y organizativas (espacios, horarios, contenidos, funciones, acreditaciones...). Ampliando algo más el discurso, la función de la educación no es proporcionar conocimiento, sino clasificar y dar títulos.

A menudo, la verdadera función de estos mecanismos es la de ofrecer una imagen del sistema que proporcione tranquilidad a sus usuarios y genere acuerdo y respeto social hacia la institución: cuando la estructura escolar refleja lo que la sociedad establece y considera que debe ser la escuela, ésta pervivirá como organización legitimada. Y tal legitimidad viene dada no porque la organización funcione educativamente bien, sino porque su estructura responde a mitos ambientales sobre la

escuela. Por ejemplo, los resultados educativos son medidos por estadísticas que aportan datos irrelevantes sobre lo que realmente aprenden los alumnos. El cultivo de la política de la apariencia, asentado en su condición de ser una organización cuya existencia está asegurada, le permite a la escuela ser lo que es y hacer lo que hace. Esta «*lógica de confianza*» establecida entre los diversos elementos posibilita el desarrollo de las actividades sin interrupciones, pues confiamos en que todo el mundo hace lo que imaginamos que tiene que hacer.

El enfoque técnico se muestra incapaz de explicar suficientemente las variaciones en una estructura escolar poco racional, coherente y supuestamente integrada. El enfoque práctico, tomando como base el componente subjetivo en la construcción del conocimiento, ha abierto nuevas posibilidades para pensar en las escuelas como organizaciones, favoreciendo el empleo de otros métodos para descubrir, comprender y describir las realidades organizativas de los centros educativos, prolongando nuestra mirada más allá de los hechos evidentes que conducen a interesantes consideraciones teóricas, y a ser cautelosos, prudentes y avisados a la hora de interpretar la realidad organizativa. ¿Qué aporta el enfoque crítico?

El enfoque crítico

El enfoque crítico considera incompleta la explicación de la realidad social ofrecida por los enfoques anteriores, en el sentido de su incapacidad para la creación de las condiciones que posibiliten un pleno desarrollo humano. Es una corriente de indiscutible influencia y proyección en el ámbito educativo, de cara a dotar de mayor potencialidad a esta actividad eminentemente social y cargada de un compromiso ético fuera de dudas.

Es preciso avanzar más allá de la mera descripción del comportamiento individual y social, y ofrecer claves para su explicación y cambio. Además, la acción queda constituida e inserta en un contexto social e histórico determinado. La realidad no está sin interpretar, se encuentra mediada, es problemática, socialmente construida y, por tanto, con valores e intereses determinados.

El enfoque crítico pone de relieve las múltiples intersecciones entre campos como la educación, política, economía, estudios culturales... Por ello, parte de posiciones distintas en el planteamiento de los problemas educativos y la posición de los sujetos para tratar con ellos. Resulta primordial, desde este punto de vista, no perder de vista el papel que la educación, y su expresión institucionalizada, la escuela, cumplen en la sociedad.

Se trata no sólo de explicar cómo es el mundo, sino de comprender por qué es como es y cómo puede cambiarse a través de la acción social. Los propósitos de explicación o comprensión son momentos dentro de un proceso más comprometido y complejo de transformación. La emancipación, como aspiración humana y social, requiere la articulación de procesos de autorreflexión que alumbren las zonas oscuras que inmovilizan los sistemas de comprensión y acción. No es suficiente con entender cómo las personas interpretan la realidad, ya que es necesario desvelar las

contradicciones vividas como aparentemente naturales. El análisis de las situaciones debería girar sobre dos ejes: *a)* descubrir las causas de las contradicciones, y *b)* identificar posibilidades de cambio. Si la comprensión no lleva a la transformación, la tarea pierde toda su significación.

En esta dinámica, el componente de colaboración y participación democrática de los sujetos adquiere plena significación y sentido a la hora del desarrollo de los procesos de investigación educativa. La investigación educativa, dentro de este enfoque, debe contribuir a crear las condiciones que permitan a los individuos investigar su propia realidad y conocer las condiciones sociales que determinan sus vidas y actividades.

Centrándonos en la vertiente más organizativa de este acercamiento, hay que decir que el enfoque crítico presenta a las organizaciones:

- a)* Como construcciones sociales inmersas y resultantes de la estructura de clases, relaciones de poder, desigualdades e ideologías dominantes.
- b)* Como escenarios donde pueden distinguirse dos niveles: uno superficial, dado por sentido, o «morfología organizativa», y otro profundo. La estructura superficial en la que aparecen las interacciones formales e informales, los significados consensuados de las actividades, las declaraciones de metas y de procedimientos para lograrlas..., constituye la «organización que se ve». En la estructura profunda, sobre la que se asienta la superficial, aparecen reglas de práctica históricamente desarrolladas, los supuestos paradigmáticos que gobiernan la acción manifiesta, las conexiones con el sistema social más amplio, etc. Analizar y comprender la escuela, entonces, pasaría por explorar la estructura profunda y los procesos de interacción con la estructura superficial.



Figura 1.2.—Análisis crítico de la organización.

Así, el análisis social de las organizaciones educativas aparece como un tema relevante objeto de tratamiento preferente; la preocupación por el modo en que la institución escolar da cuenta de asuntos sociales como la multiculturalidad o la marginación; el reconocimiento de la importancia de reflejar las voces y experiencias de los estudiantes como parte del diálogo educativo; el abordaje de temas prioritarios como los rituales de resistencia, las políticas de legitimación, la influencia de los profesores en el cambio social y su papel en la determinación de la estructura de relaciones sociales; las relaciones entre conocimiento y poder; enfoques alternativos a tradicionales tópicos en los estudios organizativos, como el liderazgo o la cultura organizativa, o el empleo de conceptos como el género o raza para acercarse a la comprensión de las organizaciones, vienen a representar algunos de los innumerables ejemplos de aportaciones que toman como marco conceptual y referente básico el enfoque crítico, para incorporarlo a los estudios organizativos.

Con idea de centrar algo más la contribución del enfoque crítico al estudio de las organizaciones educativas, creemos conveniente poner de manifiesto la relevancia de una visión micropolítica y de estrecha conexión con la estructura social, para dar cuenta del funcionamiento de éstas.

Siguiendo a Ball (1989), aparecen dos conceptos clave objeto de estudio en este enfoque:

1. Control. Las escuelas albergan estrategias de control diversas y contradictorias. El proceso de control organizativo refiere al modo en que las actividades están estructuradas, especificadas y divididas entre los miembros; de ahí que es necesario conocer los mecanismos por los que dicho control se legitima.
2. Conflicto. Desde esta perspectiva, el componente de disputa y de conflicto empapa la dinámica organizativa y provoca el surgimiento de diferentes subculturas, que entran en lucha para conseguir diversos objetivos (recursos, prestigio, etc.).

Las escuelas, del mismo modo que otras organizaciones, se convierten en *campos de lucha* (1989, p. 35), divididas por conflictos, en curso o potenciales, entre sus miembros. En ellos se instauran los intereses divergentes-materiales, ideológicos y propios de los mismos. Procesos como la toma de decisión, dinámicas negociadoras, disputas ideológicas y lucha de intereses, mecanismos de control, coaliciones, flujo de la información..., hacen pensar y, sobre todo, despiertan la curiosidad de saber qué hay detrás de la cortina, qué se «cuece» por debajo de la manifiesta y aparente normalidad en la que los centros educativos parecen desenvolverse. La perspectiva política pone de relieve las contradicciones entre la vida real y la vida oficial de las organizaciones, y en este sentido contribuye enormemente a conocer qué pasa en los centros.

Junto con el reconocimiento de ser los miembros de la organización los protagonistas del fenómeno organizativo, y que por tanto el análisis de las organizaciones debe girar alrededor del modo en que estos miembros interpretan y dan sentido a esa realidad, este enfoque provee de un conocimiento base sumamente

atractivo y sugerente para comprender la vida en los centros educativos, y se revela como una propuesta de análisis e investigación lo suficientemente atractiva como para hacer de la Organización Educativa un campo de estudio ciertamente interesante.

1.5. UNA VISIÓN DE CONJUNTO SOBRE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Después de este recorrido por la Organización Educativa como ámbito de estudio, quizá estemos en condiciones de afirmar la necesidad de avanzar hacia un modelo comprensivo de escuela, en el que:

- a) Puedan trabajar en conjunción diferentes disciplinas, algunas más cercanas al ámbito educativo y otras más adyacentes, a la hora de ser conscientes de la complejidad de la realidad escolar, de conocer la escuela y sus mecanismos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las múltiples dimensiones y variables que la atraviesan.
- b) Puedan tener sentido y significación las aportaciones que desde el ángulo propiamente organizativo se ofrezcan, de cara a conceptualizar y comprender la realidad de la escuela, sus problemas, sus procesos, sus actividades y prácticas, en un intento de ofrecer explicación y disponer de mecanismos para articular iniciativas de mejora de la propia organización.
- c) El centro educativo, como organización, pueda disponer de un espacio de conocimiento e investigación propio, en la medida en que no podemos comprender lo que realmente pasa en las aulas y en las actividades cotidianas sin mirar a ese contexto y escenario general donde tienen lugar las actividades educativas.
- d) Puedan caber diferentes enfoques o puntos de vista para el conocimiento y la investigación organizativa, recogiendo de cada uno de ellos aquellas aportaciones y singularidades necesarias para comprender los asuntos objetos de estudio.

No quisiéramos finalizar este capítulo sin realizar algunas consideraciones finales:

- Reconocer la especificidad de la escuela como organización, pero sin perder de vista el análisis de la escuela como institución social. Centrarnos en esta dimensión, sin olvidar el resto, puede ayudar a percibir e integrar, mediante un acto de comprensión más completo, hechos y situaciones, acontecimientos y actividades —en algunos casos manifiestos—, que pasan inadvertidos o resultan difícilmente inteligibles en un primer nivel de análisis.
- Insistir en que la Organización Educativa como campo de estudio no tiene sentido sin mostrar su sensibilidad y compromiso como actividad práctica y reflexiva por el contexto y circunstancias sociales, políticas y culturales. No se puede reducir la Organización Educativa a una actividad exclusivamente

técnica, excluyendo la complejidad, dinamismo, contingencia, diversidad e indeterminación de los procesos educativos; es difícil seguir manteniendo la separación histórica de la actividad organizativa y los asuntos culturales y sociales de las sociedades cada vez más complejas. Aun así, tan importante resulta poner de relieve en el análisis el modo en que la propia sociedad se proyecta en la vida de la escuela, como la potencialidad y riqueza de la escuela como organización y de sus prácticas y actividades en la búsqueda de propuestas y vías alternativas para la propia sociedad.

- Insistir en el carácter específico de la escuela como organización. El compromiso de la Organización Educativa con el estudio de la escuela como organización resulta ineludible de afrontar. Conocer cómo son estas instituciones, cómo funcionan o qué problemas presentan parece una cuestión lo suficientemente importante como para dedicarle un tiempo más que razonable en la formación de aquellos que tienen intención de trabajar en ellas.
- No olvidar que, a pesar de que la escuela representa el principal modo de institucionalizar la educación, no es la única forma que ésta puede adoptar, e incluso puede que no sea la mejor para determinados ámbitos. Por otra parte, la importancia social de la escuela debe verse tanto en su función como transmisora y reproductora del conocimiento como en otras funciones sociales que tiene asignadas, y de las que, por cierto, no es propietaria en exclusividad.
- Comprobar que el campo de estudio de la Organización Educativa se ha enriquecido con las aportaciones de los enfoques, y que no sólo es posible, sino absolutamente necesario, incorporar este debate en el discurso sobre la Organización Educativa como garantía de su desarrollo como ciencia. La capacidad para dar cuenta del fenómeno organizativo va a exigir el despliegue de estrategias, en términos tanto analíticos como metodológicos, que ayuden a interpretar, explicar, comprender y transformar la propia realidad.

Con todo, queda planteado un reto para los que nos dedicamos a trabajar en este campo y estamos, asimismo, en la obligación de poderlo comunicar en los mismos términos al alumnado y a los y las profesionales educativos: descubrir el sentimiento de excitación y aventura inherente en una actividad comprometida de conocimiento e investigación sobre el funcionamiento de la escuela como organización.

1.6. ACTIVIDADES

1. Identifica cuatro aspectos relacionados con el funcionamiento organizativo que no se encuentren asociados a la tarea que el profesorado lleva a cabo en el aula, pero que sin embargo puedan afectar de manera indirecta a lo que allí se hace.
2. Analiza la evolución de la disciplina Organización Educativa, y trata de dar una explicación al hecho de que las personas hayan tomado el protagonismo a la hora de explicar y comprender el funcionamiento organizativo.
3. En grupos, asignarse cada uno un enfoque y analizar cómo desde cada visión se

puede dar una explicación a los siguientes aspectos: *a)* el poder en la organización, *b)* las relaciones entre el profesorado y las familias, *c)* la sala del profesorado y *d)* la normativa sobre elaboración del plan de centro.

4. Pon un ejemplo que refleje la débil articulación de la escuela como organización.
5. Haz un esquema o ilustración a partir del análisis de las asignaturas que estás cursando en estos momentos, estableciendo algún tipo de relación con la organización de centros educativos.

2

ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL CONTEXTO SOCIAL

M.^a LUISA FERNÁNDEZ SERRAT

RESUMEN

Se trata de conocer el actual sistema educativo en España. Empezamos por relacionar a éste con la política educativa y la legislación. Seguimos haciendo un recorrido por lo legislado en educación en nuestro país en los últimos años, para llegar así al momento actual. Se analizan aquí los principios que sirven de base al sistema, así como el diseño y organización de cada una de sus etapas educativas.

ABSTRACT. Analysis of the educational systems in the social context

Our objective is to know the Educational System in Spain. First, we begin relating our Educational System with the educational policy and legislation. We continue to make a tour of educational legislation in our country in recent years to reach the current. In this chapter, we analyse and discuss the principles that serves as a basis to the system as well as the design and organization of each of its educational stages.

2.1. INTRODUCCIÓN

La educación que se desarrolla en un país es el reflejo de su sociedad y muestra el momento histórico que atraviesa. A partir de los objetivos que esa sociedad persiga, considerados beneficiosos para el ciudadano, los poderes públicos diseñan una planificación de la educación a impartir para que dé respuestas a las demandas sociales. Dicho diseño queda configurado a través de las características que presidan la política general.

Esta planificación, o sistema educativo, se convierte en la cimentación sobre la cual se organizan los centros y los roles de las personas implicadas en el mismo. De ahí la utilidad de su conocimiento para llegar a comprender su organización y su funcionamiento.

Este capítulo, partiendo de lo más abstracto, como pueden ser las políticas educativas desarrolladas a lo largo del siglo XX y las leyes en las que derivó, se va acercando a la comprensión de los sistemas educativos resultantes de las mismas hasta llegar a la actualidad.

2.2. RELACIÓN ENTRE SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICA EDUCATIVA

Surgen pocas dudas ante la idea de que la educación es un servicio que ha movido y conmovido a las fuerzas sociales de cualquier lugar y época, y por ello siempre interesan las políticas educativas que los gobiernos defienden. La evolución de las mismas a lo largo del siglo XX, hasta llegar a nuestro días, ha sido vertiginosa. De defender que la mayor utilidad de la escuela debía ser el mantenimiento de los estratos sociales, hasta proclamar que son los entornos socioculturales los que justifican la inteligencia y aptitudes de los educandos, más que las cuestiones genéticas, por lo que se precisan ambientes favorables estimulantes para garantizar la igualdad de oportunidades, va un gran recorrido.

Estas políticas educativas se concretan en sistemas educativos¹, combinando elementos, propuestas e iniciativas interrelacionadas entre sí. Dado que se trata de llevar a la práctica principios ideológicos, y considerando la dificultad que esto conlleva, necesitará de determinados instrumentos, y el más útil que se ha utilizado a lo largo de la historia ha sido el de la *legislación*. Por ello, en el trayecto fijado hacia el conocimiento del actual sistema educativo partimos del concepto de política educativa y continuamos con una aproximación a la legislación que la desarrolla.

Desde 1970 hasta la actualidad se han sucedido en nuestro país siete grandes leyes educativas. Esta rápida sucesión legislativa provoca, indudablemente, una inestabilidad e inseguridad a niveles organizativos, pero también en el propio desarrollo profesional y curricular. En España esta situación ha llegado a desatar incertidumbre y preocupación, porque la educación se ha convertido en un asunto de todos, pues al transmitir ideologías, valores y principios éticos interesa a cualquier grupo social, político o comunitario. Puede resultar paradójico, pero cuanto más democráticamente funcione la sociedad, mayor interés despiertan las políticas educativas.

Se simplificaría en exceso el análisis acerca del origen de esta situación argumentando razones de partidismo político, porque si la evolución de los sistemas educativos obedece a diferentes concepciones políticas, a distintas opciones de política educativa, está claro que esta transformación es consecuencia de la sucesión de modelos sociales y de nuevas necesidades y expectativas de tipo económico. Esta rápida sucesión legislativa en España refleja la velocidad con que evolucionan los modelos sociales a cuyas demandas da respuesta. Contar la historia de cualquier país significa describir las políticas educativas desarrolladas en cada uno de los momentos históricos del mismo; incluso cuando se trata únicamente de cuestiones curriculares (metodologías didácticas, criterios de evaluación, etc.) se reflejan opciones políticas.

En la actualidad, la complejidad del contexto que nos ha tocado vivir, con las incertidumbres derivadas de la misma, se ve reflejada en la política educativa, en las respuestas y condiciones para la educación que se nos ofrece desde la Administración educativa y en la dinámica organizativa y relacional de los centros, resultante del sistema educativo que la legislación vigente regule.

2.3. LA LEGISLACIÓN QUE DERIVA DE LA EVOLUCIÓN SOCIAL

A lo largo del siglo XX se ha pasado de una escuela que servía a una sociedad clasista a una escuela que debe garantizar la igualdad de oportunidades. De una escuela que, conocedora de que los educandos parten de situaciones diferenciadas, se siente en el deber de proporcionar una educación diferenciada. Hasta ahí, los grupos sociales, incluso con diferencias ideológicas, se manifiestan de acuerdo. Las diferencias surgen a partir de la concepción sostenida acerca del origen de la diferencia. Mientras unos grupos defienden que la capacidad del alumnado tiene su origen en cuestiones genéticas y hereditarias, otros, bajo una perspectiva más amplia, creen que los educandos, sean cuales sean sus antecedentes familiares, podrían desarrollar sus capacidades si se les eliminasen los obstáculos geográficos y económicos. Ante la primera concepción surgió la Ley Moyano, en 1857; sustentada en la segunda idea se aprobó la Ley General de Educación, en 1970, que desarrolla una política de construcciones escolares, de transporte escolar y de becas, en ese intento de eliminar obstáculos, además de alargar la escolaridad obligatoria hasta los catorce años, con una aportación de medios que aún perdura.

El siglo XIX

El primer antecedente legislativo en España sobre educación podemos situarlo en la Constitución de 1812, que atribuye al Estado las competencias de la instrucción pública en cuanto a planes de estudio, así como la creación o supresión de escuelas. Fue ésta la que inspiró el sistema educativo surgido de la Ley Moyano (1857), cuyas principales características fueron:

- a) Se organiza la enseñanza en tres niveles: Primaria, Secundaria y Universidad.
- b) Se obliga a los padres que envíen a sus hijos a la escuela pública.
- c) Se declara la enseñanza como gratuita siempre que los padres no puedan costearla.
- d) La selección del profesorado se hace por oposición.
- e) Quedan estructurados los órganos de gobierno de la escuela.

Último tercio del siglo XX

Cuando un ministro del régimen franquista —Villar Palasí— se hace cargo de la educación, se conserva el marco creado por la ley Moyano con algunos apéndices, por lo cual puede afirmarse que la estructura era la adecuada para una sociedad agraria, no para la sociedad industrial en que se estaba convirtiendo España. Esta ley no llegó a desarrollarse del todo y, entre otros factores, puede afirmarse que la sociedad española evolucionó en la transición democrática tan rápidamente que dicha ley no tenía respuestas para las nuevas situaciones que se iban produciendo (el acceso al mercado laboral, las enseñanzas artísticas...).

Por tanto, la Ley General de Educación de 1970 fue sólo un serio intento de:

- Que toda la sociedad participase en la educación.
- Impulsar una Formación Profesional que capacitase para la vida laboral.
- Ofrecer igualdad de oportunidades.
- Establecer un sistema educativo único y flexible.

En 1978, en plena transición democrática, se aprueba la actual Constitución española con la intención de proteger los derechos fundamentales de la persona, derechos que se irán desarrollando a través de *leyes orgánicas*. La educación, considerada como uno de esos derechos, se regula en su artículo 27, convirtiéndose en la mejor definición de nuestra política educativa desde entonces:

- El objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales.
- La adquisición de hábitos intelectuales.
- La preparación para una activa participación en la vida social, etc.

La primera de estas leyes orgánicas que aparece tras la Constitución fue la LOECE (1980), Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, que intenta dar un paso adelante en el proceso de democratización y participación de la sociedad y crea, por primera vez, los Consejos de Dirección para dar participación en el centro a otros representantes de la comunidad educativa. Además, consigue aunar lo legislado para Primaria y Secundaria, por lo que puede ser considerada como el primer paso para lo que hoy se conoce como «sistema no universitario». Esta ley concedió libertad para la creación de centros, otorgándoles el derecho a establecer su ideario, lo cual abrió el camino para que el PSOE (primer partido de la oposición entonces) presentara una enmienda a la totalidad, la recurriera ante el Tribunal Constitucional y la desplazara definitivamente cuando se hace con el gobierno de la nación en 1982. Emprende entonces una lucha por garantizar para todos el derecho a la educación, que pone en práctica en cuanto ganó las elecciones ese mismo año. Poco después aparecen dos leyes orgánicas con esa finalidad: la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985) y la LRU (Ley de Reforma Universitaria de 1983). La primera de ellas refrenda la garantía de una enseñanza básica, gratuita y obligatoria para todos, para lo cual aporta, como principal novedad, la creación de una red de centros privados con financiación pública —los centros concertados— a cambio de asumir las obligaciones legales de los públicos, que continúa vigente. Merece la pena destacar también que esta ley recoge, por primera vez, los derechos de los diferentes miembros de la comunidad educativa (padres y madres, profesorado y alumnado), quedando garantizada su participación con la creación de los Consejos Escolares a nivel de Estado, de Comunidad Autónoma y de centro, que les asegura su intervención en el gobierno de los centros. Resulta significativo que a partir de esta ley se eligen democráticamente a los directores y directoras escolares, contando con

la contribución de todos los sectores implicados.

En 1990 se promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE, constituyendo una apuesta por colocar a España a la altura del resto de los países europeos. Teniendo en cuenta que hasta este año la enseñanza estaba organizada por una ley procedente de la dictadura franquista, se comprende que la necesidad de renovación fuera sentida prácticamente por todos los sectores sociales. Los cambios se hacían cada vez más evidentes en los valores a desarrollar, en el mercado laboral, en la tecnología, etc. En el preámbulo de dicha ley se deja constancia de su pertinencia, basándose en razones como: la homologación de títulos con los países de la Unión Europea, la necesaria formación para los cambios, la discriminación que sufría la Formación Profesional, etc. A lo largo de los años de vigencia de la LOGSE ha resultado ser una ley polémica, que ha satisfecho a pocos, que no contó con los suficientes recursos para su desarrollo y que no ha cubierto las expectativas que suscitó. Necesitó en 1995 de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995), a fin de regular los Órganos de Gobierno y Participación para las acciones que se esperaba de los mismos (autonomía de los centros, desarrollo de proyectos, trabajo en equipo...). Esta ley pretende asegurarse que la participación se realice en óptimas condiciones, reforzando las propias funciones que ya tienen encomendados los Consejos Escolares y añadiéndole otras nuevas. Concede una mayor importancia a la elección de director o directora, intentando que sean seleccionadas las personas mejor preparadas, y se fomentan los incentivos profesionales. Para la consecución de estos fines se regula la función inspectora, a fin de que pueda detectar los distintos elementos del sistema educativo y las causas determinantes del resultado de las evaluaciones.

El siglo XXI

Auspiciada por un cambio social y de gobierno en nuestro país, a la LOGSE le sucede la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002), que a pesar de que continuó el diseño que su antecesora ejecutó en las enseñanzas, con escasas variaciones, puso en marcha un nuevo sistema de selección para la dirección que continuó después, nació y terminó entre controversias y opiniones enfrentadas. Así llegamos a 2006 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en el territorio nacional, y su adaptación en Andalucía, la Ley de Educación Andaluza (LEA), que deroga a todas las anteriores, con excepción de la LODE de 1985, a la cual sólo modifica.

Esta vertiginosa sucesión de leyes educativas en nuestro país podrá relacionarse con el ritmo apresurado de los cambios ideológicos, sociales y económicos producidos durante el último cuarto del siglo XX, cambios que se reflejan en el ideal educativo de la sociedad y que se trata de alcanzar regulando la educación mediante leyes.

En la actualidad se está instaurando una nueva ley (LOMCE, 2013) que va a modificar algunos aspectos de las leyes anteriores como se verá más adelante.

2.4. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE, 2006). PRINCIPIOS QUE LA SUSTENTAN

Partiendo de que «una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos», como así consta en su preámbulo, esta Ley queda definida por los principios que la sustentan:

1. El proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, intentando que desarrollen al máximo todas sus capacidades y garantizándoles una igualdad de oportunidades.
2. La necesidad de un esfuerzo compartido, no sólo por parte del alumnado, sino por parte de las familias, del profesorado, de los centros, de las Administraciones educativas y de la sociedad en su conjunto.
3. El compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea.

Para la consecución de estos principios, propone actuar en las siguientes direcciones:

- Concibiendo la formación como un proceso que se desarrolla durante toda la vida, proporcionando una educación que abarque no sólo conocimientos, sino las competencias básicas que resulten necesarias para desenvolverse en la sociedad actual.
- Otorgando a los centros autonomía en su organización y en su funcionamiento, a fin de que puedan proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo en cuenta sus intereses, características y situaciones personales. Para ello resulta imprescindible disponer de instrumentos de evaluación que permitan rendir cuentas, valorar resultados y, a partir de ellos, emprender procesos de mejora.
- Revisando los modelos de formación inicial y permanente del profesorado, considerando que los objetivos educativos no pueden ser alcanzados sin un profesorado comprometido con su tarea.
- Simplificando y clarificando la normativa en un justo reparto de competencias.

TABLA 2.1
Leyes educativas a lo largo del siglo XX hasta la actualidad

Ley	Peculiaridad
Ley General de Educación (LGE, 1970).	Se alarga la escolarización obligatoria mediante un sistema educativo único y flexible. Se impulsa la Formación Profesional.
Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980).	Se crean Consejos de Dirección, dando entrada a los padres y madres en la gestión del mismo. Unifica la legislación de Primaria y Secundaria.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985).	Se crean los conciertos con los colegios privados. Se crea el Consejo Escolar, con participación de todos los implicados en la comunidad educativa.
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).	Educación Infantil de 0 a 3 años. Escolarización obligatoria y gratuita de diez años. Profunda reforma de la Formación Profesional. Respeto al principio de normalización e integración escolar para todos.
Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Escolares (LOPEGCE, 1995).	Incrementa las exigencias para la candidatura a la dirección. Refuerza al Consejo escolar. Impulsa la evaluación de centros.
Ley Orgánica de Calidad en Educación (LOCE, 2002).	Sustituye la elección del director/a por parte del Consejo Escolar por un concurso de méritos ante una comisión mixta, reforzando las competencias de la dirección. Exige la formación inicial para la dirección.
Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).	Mantiene la línea de la LOCE en muchos aspectos. Parte del principio de la equidad, reforzando la atención a la diversidad y refuerzo en el aprendizaje.
Ley Orgánica para la Mejora y Calidad Educativa (LOMCE, 2013).	Se refuerza la profesionalización de la dirección del centro. Se aplican pruebas al alumnado al finalizar las etapas, que se constituyen ahora en materias troncales y específicas, y aumentan las trayectorias a seguir a lo largo de la escolaridad.

FUENTE: Elaboración propia.

2.5. LA ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS EN LA LEY ACTUAL

Las enseñanzas en esta ley siguen divididas en etapas (la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria, ya sea obligatoria o postobligatoria).

2.5.1. LA EDUCACIÓN INFANTIL

a) Organización

La Educación Infantil comprende dos ciclos (0-3 años y 3-6 años) y, aunque no es obligatoria, es gratuita, comprometiéndose la Administración educativa a garantizar una oferta suficiente de plazas para todos los niños y niñas que las soliciten en el segundo ciclo. En esta etapa se desarrollará un modelo curricular único para los dos ciclos, con carácter educativo, y que persiga el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niños y niñas.

b) Contenidos

Los contenidos a lo largo de la etapa se organizan en áreas relacionadas con la experiencia y el desarrollo infantil. La metodología de trabajo, basada en experiencias, actividades y juegos, debe desarrollarse en un ambiente afectivo en el que se favorezca la autoestima de niños y niñas y que le facilite la integración social. En el segundo ciclo se iniciará al alumnado en lengua extranjera, en lecto-escritura, en habilidades numéricas y en tecnologías de la información y la comunicación.

2.5.2. LA EDUCACIÓN PRIMARIA

a) Organización

Esta etapa, que se ha revelado esencial en el afianzamiento de conocimientos para su posterior formación, comprende seis cursos académicos, entre los seis y los doce años de edad, prestando especial atención a la atención personalizada del alumnado, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar

b) Contenidos

La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, divididas en bloques y con un carácter global e integrador. Serán del bloque de asignaturas troncales: las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. Dentro de las específicas cursarán: Educación Física, Religión o Valores Culturales y Sociales, y una, al menos, entre Educación Artística o segunda lengua extranjera. En cuanto a las de la especialidad, deberán cursar la lengua cooficial y Literatura en aquellas comunidades que la posean, y una más que podrá ser del bloque de específicas no cursada.

c) Evaluación

La evaluación será continua y global, y debe tener en cuenta el conjunto de las materias. Se accede al curso o etapa siguiente cuando se considere que se han alcanzado los objetivos de la etapa y las competencias correspondientes. Sólo se podrá repetir una vez durante la etapa y se hará con un plan de recuperación o refuerzo, atendiendo especialmente a los resultados del 3.º y 6.º curso.

Los centros docentes realizarán evaluaciones individualizadas al finalizar 2.º o 3.er curso sobre las materias instrumentales; de resultar desfavorable, el equipo docente adoptará las medidas adecuadas. También se realizará evaluación individualizada al finalizar el 6.º curso, con criterios de evaluación establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que diseñará las pruebas y los contenidos de las mismas, y que serán aplicadas en el propio centro por profesorado externo al mismo; sus resultados se darán a conocer a través de un informe a las familias. Las

Administraciones educativas podrán establecer Planes de Mejora para aquellos centros que obtengan resultados inferiores a los esperados.

2.5.3. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

a) Organización

La Educación Secundaria se divide en obligatoria y postobligatoria. La primera de ellas es la conocida como ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y comprende cuatro cursos, de los doce a los dieciséis años de edad, divididos en dos ciclos: el primero de tres años académicos, y el cuarto, de un año académico, con carácter propedéutico.

b) Contenidos

En la ESO se da una organización de contenidos agrupados en materias de tres tipos, igual que en Primaria: troncales, específicas y de la especialidad.

Para los cursos primero, segundo y tercero las materias troncales son: Biología y Geología; Física y Química; Geografía e Historia; Lengua Castellana y Literatura; Primera Lengua Extranjera y Matemáticas. Dentro de las específicas: Educación Física y Religión o Valores Éticos, además de un mínimo de una y un máximo de tres entre: Cultura Clásica; Educación Plástica y Visual; Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial; Música; segunda Lengua Extranjera y Tecnología.

En el cuarto curso, que debe tener un carácter propedéutico, se cursará en virtud de las siguientes opciones:

- a) Enseñanzas académicas para la opción de Bachillerato
- b) Enseñanzas aplicadas para la Formación Profesional.

Sin perjuicio de otorgarle un tratamiento específico, en el cuarto curso la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

Se aplicarán programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento desde el segundo curso, a propuesta del equipo docente, y dirigidos especialmente al alumnado que presente dificultades de aprendizaje no atribuibles a la falta de estudio o esfuerzo.

c) Evaluación

La evaluación del alumnado de la ESO debe ser continua y diferenciada según sus materias. Se promociona de curso superando los objetivos de las materias y por decisión del equipo de profesorado o con dos suspensos como máximo. Repetirán

curso si tienen evaluación negativa en tres materias o más, aunque puede autorizarse su promoción en casos excepcionales.

En esta etapa se puede repetir el mismo curso sólo una vez, y sólo dos veces como máximo a lo largo de la misma.

Al finalizar el cuarto curso, el alumnado hará una evaluación individualizada independientemente de la opción elegida (Bachillerato o Formación Profesional). Los criterios de evaluación de estas pruebas serán establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las pruebas se celebrarán en el propio centro y por profesorado externo al mismo. Aquellos alumnos o alumnas que no las superen o quieran obtener una calificación mayor, podrán presentarse a otra convocatoria, de las dos anuales que se convocarán.

Una vez superada esta prueba, que tendrá un peso del 30 % (la media de las calificaciones obtenidas en la escolaridad supondrá el restante 70%), se procederá a dar el título de Graduado en Educación Secundaria.

2.5.4. LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA

La Enseñanza Secundaria no obligatoria está formada el Bachillerato, la Formación Profesional, las enseñanzas artísticas y las de idiomas

a) Bachillerato

Para cursar el Bachillerato se necesita estar en posesión del título de Graduado en Secundaria y haber superado la evaluación final de la ESO por la opción de enseñanzas académicas. Comprende las siguientes modalidades: Arte, Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales. En cada una de ellas se cursan materias troncales, específicas y materias propias de la modalidad. El Bachillerato debe proporcionar una formación que capacite para incorporarse a la vida activa y para acceder a estudios superiores.

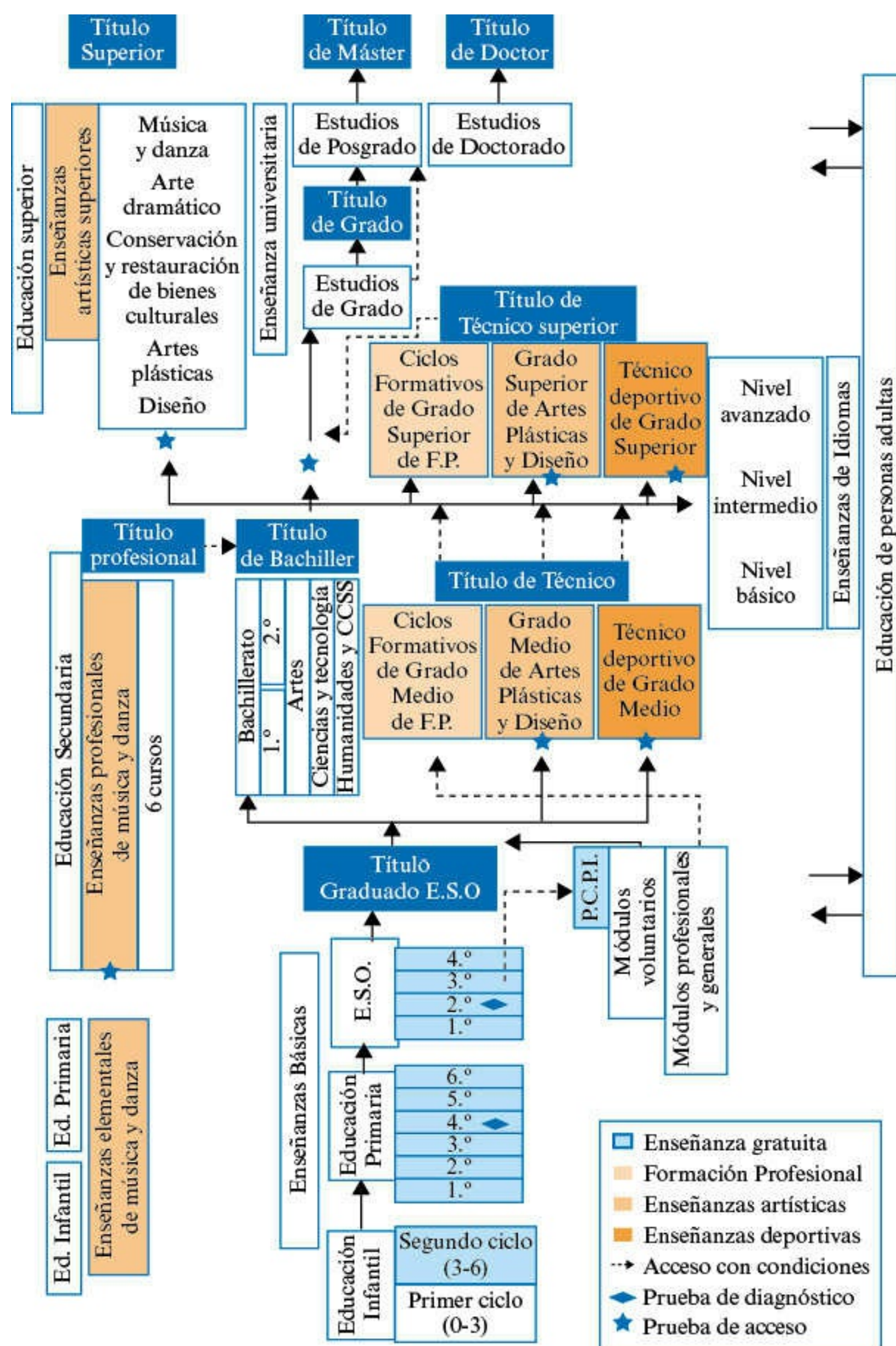
En cuanto a su evaluación, cada profesor decidirá si el alumnado ha conseguido los objetivos previstos, pudiendo promocionar si los ha conseguido en todas o incluso aunque tengan evaluación negativa en dos materias como máximo. Al finalizar la etapa realizarán una prueba extraordinaria en la que se comprobará el logro de los objetivos de la misma y el grado de adquisición de competencias. Los criterios de evaluación de estas pruebas serán establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Se celebrarán en el propio centro y por profesorado externo al mismo. Aquellos alumnos o alumnas que no la superen o quieran obtener una calificación mayor, podrán presentarse a otra convocatoria, de las dos anuales que se convocarán.

Una vez superada esta prueba, que tendrá un peso del 40 % (la media de las calificaciones obtenidas en la escolaridad supondrá el restante 60%), se procederá a dar el título de Bachiller.

b) Formación Profesional

Comprende una serie de ciclos formativos (la Formación Profesional Básica, la de Grado Medio y Grado Superior) con una organización modular de duración variable y de contenidos teórico-prácticos, que pretende formar al alumnado para la actividad dentro de un campo profesional. Para acceder a la Básica se precisa tener una edad comprendida entre los 15 y los 17 años o haber cursado el primer ciclo de la ESO (o excepcionalmente el 4.º curso). Para cursar Grado Medio deberá estar en posesión del título de Graduado en Secundaria por la opción de enseñanzas aplicadas, poseer el título de Formación Profesional Básica y superar el proceso de admisión, disponer del título de Bachiller o bien superar una prueba específica. En cuanto al Grado Superior, se precisa el título de Bachiller o prueba de acceso a partir de 19 años.

Los alumnos y las alumnas que superen las enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio recibirán el título de Técnico en la profesión que haya cursado, y el de Técnico Superior si se trata del Grado Superior.



2.6. ACTIVIDADES

1. Investiga sobre el sistema educativo que conocieron tus padres o abuelos y compáralo con el actual.
2. Conociendo la organización de la enseñanza obligatoria en la LGE (1970) y la LOMCE (2013), diseña una organización de la obligatoriedad que contenga

aportaciones de una y de otra.

3. Opina sobre la ley actual. ¿Qué fortaleza y qué debilidad le encuentras?
4. Tenemos un sistema educativo basado en la equidad en la educación y en la igualdad de oportunidades. ¿Existen posibilidades en el mismo para que un adulto que no ha conseguido el Graduado en Secundaria durante su escolarización obligatoria pueda seguir estudiando? ¿Cuáles?
5. La LOMCE (2013) es la séptima ley orgánica en nuestro país en materia educativa. Considera algunas razones que justifiquen tantos cambios.

NOTA

1 Algunos autores diferencian entre sistema educativo y sistema escolar, entendiendo que el primero de ellos abarca la educación más allá de las instituciones escolares, mientras que el segundo es el configurado en la red de establecimientos escolares.

3

EL CENTRO EDUCATIVO

SEBASTIÁN GONZÁLEZ LOSADA;

M.^a DEL PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ

RESUMEN

En este capítulo describimos la realidad de los centros educativos. Es un tema que aborda cuestiones diversas que están relacionadas, pero que tienen entidad suficiente para ser investigadas de manera independiente. Se describen las tipologías de centros educativos, sus dimensiones, los elementos personales, cuestiones organizativas del profesorado y del alumnado, así como otras entidades que colaboran desde el exterior para lograr un mejor funcionamiento de los centros.

ABSTRACT. The educative center

In this issue we describe the reality of educative institutions. This chapter includes different aspects which are related but we could consider independent each other if we want to research about them. We describe types of centers, dimensions, personal elements, teachers' and students' organization and external agents who contribute to the improvement of the educative institution.

3.1. INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de la escuela graduada a principios del siglo xx, los centros educativos han ido evolucionando hacia estructuras cada vez más complejas. En aquellos primeros centros, tanto sus dimensiones como el número de personas intervinientes (alumnado, profesorado, familias, otros agentes) eran pequeñas. Esa realidad ha evolucionado hasta las actuales organizaciones educativas. En ellas se relacionan diferentes dimensiones: espaciales, materiales o personales, junto a otras de carácter más relacional y funcional, que configuran la verdadera esencia de las instituciones educativas. Estas dimensiones se fueron desarrollando y ampliando cada vez más. Los centros educativos se hacían más grandes. Los servicios que prestaban aumentaban y comenzaron a colaborar en la labor educativa otros agentes externos que complementaban adecuadamente esa labor.

Por otro lado, la participación de las familias, que al principio era prácticamente

testimonial, pasó a un primer plano. A principios de los años ochenta del pasado siglo se comenzó a configurar una nueva relación familia-escuela. El asociacionismo de las familias empezó a extenderse por toda la red de centros de España, hasta que todos los centros educativos tuvieron constituida una AMPA (Asociación de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas), que poco a poco comenzaron a participar muy activamente en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas y se erigieron en verdaderos miembros de la comunidad educativa de las escuelas e institutos de Secundaria.

Con el acceso del alumnado a la participación activa en la gestión del centro a través del Consejo Escolar y de las asociaciones de estudiantes se completa la nueva situación, en la que la participación de toda la comunidad educativa, junto con la autonomía de nuestras instituciones educativas, se erigen en la pieza clave de la gestión educativa de los centros educativos.

3.2. LA RED DE CENTROS

La estructura educativa de los centros viene condicionada por cuestiones históricas y políticas. De la misma manera que en Francia existe un predominio casi absoluto de la escuela pública, en España la situación es diametralmente opuesta. En nuestro país cohabitan las instituciones públicas con las privadas, estando ambas plenamente amparadas por la Constitución.

Si se pretende definir la red de centros, los criterios de clasificación pueden ser variados. Entre otros, se pueden emplear tipologías en función de la titularidad, del nivel educativo en el que oferta sus enseñanzas, del número de líneas, de la zona escolar en la que se halla, etc.

Por su titularidad, la LOE con su artículo 108 establece la siguiente *clasificación de los centros*:

- «1. Los centros docentes se clasifican en públicos y privados.
2. Son centros públicos aquellos cuyo titular sea una administración pública.
3. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado, y son centros privados concertados los centros privados acogidos al régimen de concertos legalmente establecido. Se entiende por titular de un centro privado la persona física o jurídica que conste como tal en el Registro de centros de la correspondiente Administración educativa.
4. La prestación del servicio público de la educación se realizará a través de los centros públicos y privados concertados.
5. Los centros docentes orientarán su actividad a la consecución de los principios y fines de la educación establecidos en la presente Ley».

Por tanto, por su titularidad, puede tratarse de un centro público, privado o

concertado.

Por la etapa educativa que desarrolle, se pueden clasificar en: centros de Infantil, Primaria o Secundaria. Así, encontramos los siguientes tipos de centros:

- Escuela Infantil de primer ciclo (EI o guarderías).
- Escuela Infantil de segundo ciclo (EI).
- Centro de Primaria (CP).
- Centro de Infantil y Primaria (CEIP).
- Instituto de Enseñanza Secundaria (IES).
- Centro específico de Educación Especial (CEEE).

Por las líneas que tenga: 1, 2, 3... Cada línea tiene un grupo de alumnos y alumnas por nivel, y cada uno de estos grupos de alumnos tienen un tutor o tutora. Vamos a poner algunos ejemplos que aclaren este concepto.

Supongamos que un CP (colegio de Primaria) tiene una sola línea completa. Quiere decir que tan sólo tendrá un primero, un segundo, un tercero..., y así sucesivamente. Si tuviera dos líneas, tendría dos primeros cursos, dos segundos, etc.

Otro concepto clave en las denominadas como redes de centros es el de *distrito*. Cuando la ciudad donde se ubican los colegios es demasiado grande, se divide en distritos escolares, alrededor de los cuales se agrupan, en función de la cercanía, un número importante de centros educativos.

3.3. LAS DIMENSIONES Y ELEMENTOS DE LOS CENTROS ESCOLARES

La evolución que ha ido manifestando la Organización Escolar como disciplina, en líneas generales, ha ido basculando desde la consideración de ser el ámbito de conocimiento que estudia los elementos materiales, personales y funcionales que configuran los centros educativos (en su dimensión estructural y formal), y de ser una disciplina esencialmente técnica y normativa, preocupada por dictaminar «modos de hacer» reguladores de los diversos elementos incluidos en estos centros de cara al logro eficaz de los objetivos educativos, hasta convertirse en un campo de estudio donde los centros se contemplan como entidades fundamentalmente sociales, en los que dichos elementos (personales, materiales...) quedan sujetos a una trama de relaciones y procesos dinámicos, complejos y ocultos que dan significado a la vida organizativa.

Con idea de iniciar el conocimiento del centro educativo como organización, vamos a destacar dos dimensiones esenciales que ayudan a situarnos en esta realidad compleja.

3.3.1. LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL: LO ESTÁTICO, FORMAL Y VISIBLE DE LA ORGANIZACIÓN

La idea de organización como estructura es la que mejor representa el carácter estático, formal y visible. Ordenar o disponer los elementos dentro de un esquema de acción cuya disposición no es casual, al igual que las intenciones (logro de eficacia, cumplimiento de determinados objetivos), es el denominador común que define los estudios y trabajos que se acercan a la Organización Educativa. La insistencia en el carácter estructural y formal de las organizaciones educativas es puesta de manifiesto en prácticamente la totalidad de los estudios que abordan esta temática hasta fechas relativamente recientes. Algunas definiciones representativas seleccionadas dan cuenta de ello, si bien el orden de exposición puede ofrecer progresivamente matices que reflejen una tendencia hacia cierto dinamismo en el concepto:

«...buena disposición de los elementos necesarios para educar a los niños por medio de la instrucción» (Rufino Blanco, 1927, citado en Del Pozo, 1978).

«...una serie de elementos que, una vez organizados, nos postulan nuevas exigencias» (Del Pozo, 1978, p. 9).

«...una noción técnica y administrativa que trata de reagrupar los diversos elementos que concurren en el funcionamiento interno de un sistema escolar» (Diccionario de Ciencias de la Educación. Santillana, 1983, p. 1066).

«...ciencia que estudia los modos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar, con vista a conseguir la mayor eficacia educativa» (Antúñez, 1992, p. 56).

Explicar el funcionamiento de los centros acudiendo a este tipo de argumentación funcionalista y normativa no es suficiente. Este reduccionismo ha tenido sus consecuencias, hasta el punto de resultar tremendamente complicado encontrar algún alumno/a al que le haya parecido interesante la Organización Educativa como asignatura dentro de su formación. Sus recuerdos se asocian a legislación, a ordenación de elementos, a normativas, a listados de funciones y competencias, a cómo hay que hacer las cosas, etc.

3.3.2. LA DIMENSIÓN CULTURAL: LO DINÁMICO, LO SOCIAL E INVISIBLE DE LA ORGANIZACIÓN

Las aportaciones de nuevos enfoques han enriquecido más y mejor el campo de estudio de la Organización Educativa, incorporando un conocimiento interpretativo de la realidad, y una visión de la organización más cercana a la de entidad social. Recuperar esta perspectiva supone adentrarse en un complejo y rico mundo de significados subjetivos, donde los individuos desarrollan y dan sentido a las prácticas y actividades organizativas. Por otro lado, significa abrir las puertas a diversos influjos y variables que determinan dichas actividades y prácticas, en una dirección cualitativamente distinta del sentido único de «organizar», de poner en orden racionalmente la realidad organizativa.

Una vez que damos entrada de pleno derecho a los individuos, a sus acciones y al

contexto donde tienen lugar, como factores determinantes de lo que ocurre en las organizaciones, estamos reconociendo la dimensión relacional como explicativa del funcionamiento organizativo. Así podemos incorporar, junto a la dimensión estructural, otros aspectos, como son:

- a) El medio ambiente externo al centro: personas y organizaciones con las que la escuela se relaciona para poder sobrevivir y con los que mantiene una serie de relaciones.
- b) Valores institucionales, o características que cada centro tiene y que le dan su personalidad propia.
- c) Las relaciones humanas establecidas dentro de la organización.
- d) Procesos y dinámicas de desarrollo, que cada centro tiene para su funcionamiento como organización.

Esto significa que para dar cuenta del fenómeno organizativo resulta insuficiente quedarse con el retrato del organigrama, debiendo buscar otras pistas, otras huellas... Profundizar en el entramado de relaciones sociales supone avanzar más allá de la organización formal o, con otro matiz, no abandonarla sino incorporarla al análisis, dando protagonismo a los procesos sociales, muchos de los cuales deberán explicarse en otro marco distinto al proporcionado por la dimensión estructural. Acercarse así al centro educativo es garantía de reconocimiento del componente vital que impregna la articulación de las dinámicas organizativas, y supone reconocer «la mano» de las personas en el discurrir de las actividades, en la permanente construcción y reconstrucción subjetiva, en el desarrollo de acciones no previstas ni sujetas a normas explícitas, de objetivos individuales y grupales, a veces más determinantes que los comunes y formales.

En definitiva, si no podemos considerar la dimensión estructural como la única depositaria del conocimiento sobre la organización, con la aportación de los componentes dinámicos y relacionales, la organización como campo de estudio se nos hace más «difícil» (en el sentido del estudiante que la analiza) o, lo que es lo mismo —eso es al menos lo que intentamos transmitir como profesores—, más atractiva y apasionante desde el punto de vista del conocimiento y la investigación.

Coincidimos con Blau (1975, p. 469) en este sentido cuando afirma que «si todas las relaciones entre los miembros de organizaciones y todas sus actividades estuvieran totalmente predeterminadas por procedimientos formales, las organizaciones no plantearían evidentemente ningún problema digno de investigación científica, pues bastaría con examinar simplemente sus programas y manuales de procedimiento oficiales para averiguar todo lo que se deseara saber sobre ellas».

El centro educativo como organización viene siendo objeto de estudio desde posiciones que ponen de manifiesto tanto el carácter formal y racionalizado de la institución como la sensación de indeterminación, dinamismo y flexibilidad. Desde luego, un acercamiento al centro educativo como organización debería disponer de un marco de análisis capaz de aglutinar dichas dimensiones en un modelo más comprensivo. Esto se lo debe proporcionar la Organización Educativa.

Desde luego nadie puede quitarle a la escuela la consideración de ser una institución muy peculiar y difícil de comprender y explicar. No obstante, el centro educativo como organización presenta una serie de rasgos básicos que vamos a señalar a continuación y que deben estar presentes a la hora de su análisis y comprensión.

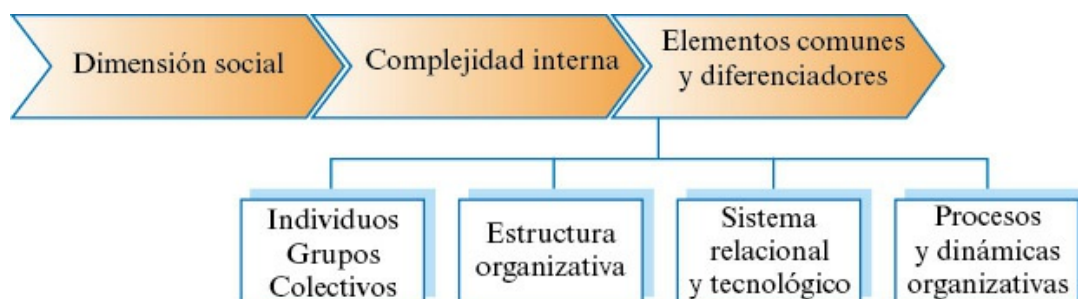


Figura 3.1.—Rasgos básicos de una institución educativa.

Su dimensión social

La escuela es el resultado de procesos históricos y sociales complejos y nunca neutrales que se han reflejado en su interior, de una forma u otra, siendo imprescindible ser conscientes de dicha influencia permanente y constante en la realidad de la escuela. Como construcción social que es, no sólo debemos mirar dentro, sino también fuera, si queremos conocerla y comprenderla. Pero la escuela no sólo es una agencia de reproducción social, sino que también es capaz de constituirse en fuente de cambio social. Por eso también se encuentra siempre en el punto de mira de la propia sociedad.

Su complejidad interna

Ciertamente, la escuela es una organización compleja. La variedad de intereses, objetivos, colectivos implicados, tareas y procesos desarrollados hacen de la misma un contexto ciertamente peculiar. A pesar de que, en apariencia, todas poseen la misma estructura y «hacen» lo mismo, cada centro resulta una realidad diferente.

Una serie de *elementos comunes y, a la vez, diferenciadores*:

- a) Los individuos, grupos y colectivos: alumnos, profesorado, familias y otros agentes educativos, con sus experiencias y modos de ver la realidad.
- b) La estructura organizativa, como conjunto de elementos relacionados que permiten la organización, división y planificación del trabajo, asignación de roles, reparto de poderes, etc.
- c) El sistema relacional y tecnológico, que vincula a los individuos con la organización y que muestra el modo en que éstos comparten, organizan modos de hacer y procedimientos y responden a las necesidades organizativas,

configurando, en definitiva, unas determinadas culturas organizativas.

- d) Procesos y dinámicas organizativas peculiares, como los que permiten participar en la toma de decisiones; mantener relaciones de comunicación entre los individuos, colectivos e instancias tanto externas como internas a la propia organización; gestionar las políticas llevadas a cabo; evaluar las actividades realizadas; utilizar los recursos disponibles; establecer los objetivos y finalidades de la organización; planificar y coordinar las actividades educativas, etc.

Todo ello contribuye a crear una imagen de la escuela como organización ciertamente peculiar en la que se dan cita una multiplicidad de variables y circunstancias que nos llevan a ser cautelosos a la hora de establecer juicios u opiniones sobre su funcionamiento, pero que justamente nos ponen sobre la pista de prestar atención a cómo esa realidad que llamamos escuela se construye y desarrolla, con todas sus limitaciones y vicios, pero también con sus virtudes y potencialidades.

Dentro de la complejidad interna también debemos hablar de los componentes del centro escolar. Siguiendo a Antúnez (1994), y representándolos gráficamente, encontramos los siguientes:

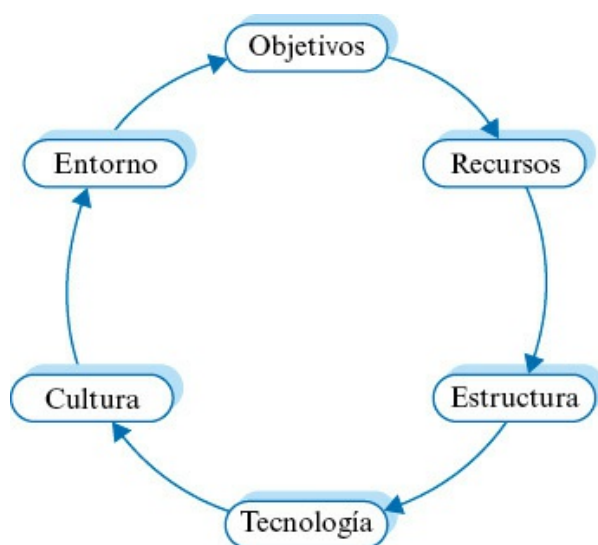


Figura 3.2.—Componentes de un centro escolar (adaptado de Antúnez, 1994).

- a) *Los objetivos*: Son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y constituyen la razón de ser del centro.

A diferencia de otras organizaciones, son bastante ambiguos y variados, pudiendo darse que sean diferentes incluso para las personas que allí trabajan. La escuela pretende: ¿formar al alumnado?, ¿instruirlo?, ¿educarlo?... Por ello, este elemento debe estar en continua revisión y sobre todo ser sometido a consenso entre los implicados. Partiendo de estas revisiones, y de los Decretos de Enseñanzas Mínimas, cada centro marca sus propios objetivos y los concreta en el Proyecto Educativo (véase el capítulo 4).

b) *Los recursos*: constituyen el patrimonio de que dispone el centro escolar para lograr sus objetivos. Éstos pueden ser:

- Personales $\Rightarrow$ profesorado, alumnos, padres, PAS.
- Materiales $\Rightarrow$ edificio, mobiliario, material didáctico.
- Funcionales $\Rightarrow$ tiempo, dinero y formación.

c) *La estructura*: es la forma en que se articulan y relacionan las personas en el centro (las unidades a las que se le asignan unos roles y unas funciones).

- Órganos de gobierno.
- Equipos de profesores.
- Cargos unipersonales.
- AMPAs.

d) *La tecnología* (no es sinónimo de «aparatología»). La constituyen el conjunto de acciones y maneras de actuar que se emprenden en el centro con vistas a conseguir los fines que se pretenden. Son numerosas y variadas. Es habitual que un profesor o profesora oriente en el mismo día a su alumnado personal o académicamente, instruya en ciencias, atienda a las familias, gestione recursos, cumplimente expedientes del alumnado...

e) *La cultura*: entendida como conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la organización, que le dan una identidad y determinan y explican la conducta peculiar de los individuos que la forman y la de la propia institución. Es algo especial que hace que un centro sea diferente a otro. Se manifiesta en sus ritos, ceremonias, creencias, costumbres, reglas... Representan la parte oculta del iceberg.

f) *El entorno*: lo forma el conjunto de variables ajenas a la estructura del centro pero que inciden él, como la ubicación geográfica, nivel socioeconómico y cultural, grupos sociales, etc.

Estos seis elementos, que Antúnez representa mediante un prisma, están íntimamente relacionados, de forma que una actuación sobre uno de ellos se verá reflejada en los otros. Los cinco constituyen una unidad rodeada y condicionada por el entorno, que debe analizarse como un elemento más. La relación entre ellos será lo que marque la organización del centro.

3.4. LOS ELEMENTOS PERSONALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

3.4.1. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LOS CENTROS ESCOLARES

Creemos que los principales responsables de la educación son las madres y padres, función que es compartida con el profesorado en la escuela. Esta razón justifica su necesaria participación en la gestión y gobierno de los centros educativos, así como la necesidad de crear espacios y ámbitos compartidos por ambos, donde puedan poner en común el conjunto de orientaciones, valores y principios relacionados con la educación de sus hijos e hijas como estudiantes.

A la hora de ver esta participación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, vemos cómo la propia Constitución española de 1978 reconoce que éstos pueden elegir el tipo de educación que quieren darles (pública o privada, religiosa o no...), pero es con la LODE (1985) cuando se le da entrada de pleno a la familia en la vida, organización y gestión de los centros, al incorporarlos como miembros de pleno derecho en los Consejos Escolares, bien a nivel personal o como miembros de una Asociación de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas (AMPA). Las actuales leyes educativas (LOE y LEA) siguen intentando fomentar esta participación de las familias en la vida de los centros, y para ello han introducido una serie de capítulos donde plasman cómo debe ser esta participación. Con anterioridad, en Andalucía el Decreto 137/2002 de «Apoyo a las familias andaluzas» ya puso la primera piedra sobre las medidas educativas que deben llevarse a cabo para que los centros educativos presten el servicio necesario a las familias. En él se contempla la ampliación del horario escolar, las aulas matinales, el comedor escolar, las actividades extraescolares, etc. Todas estas medidas pretenden satisfacer adecuadamente las necesidades de las familias actuales y su participación en la vida escolar.

En cuanto a la legislación educativa, en el título V de la LOE se recoge cómo será la participación de las familias en el funcionamiento y gobierno de los centros, y en la LEA el capítulo IV está dedicado por completo a las familias. En este capítulo se recogen como novedades el *compromiso educativo* y *compromiso de convivencia* que, con objeto de estrechar la colaboración entre las familias y los centros, se deben desarrollar, siendo el Consejo Escolar el que realizará su seguimiento. Así, los padres y madres o tutores legales del alumnado podrán suscribir con el centro, en cualquier momento del curso, un compromiso educativo para procurar un adecuado seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Respecto al compromiso de convivencia, se establece que las familias del alumnado que presenten problemas de conducta y/o de aceptación de las normas escolares podrán suscribir dicho acuerdo, con objeto de establecer mecanismos de coordinación con el profesorado y con otros profesionales que atienden al alumno y de colaborar en la aplicación de las medidas que se propongan, tanto en el tiempo escolar como extraescolar.

La participación de las familias en los centros, por tanto, puede existir a dos niveles: a nivel *individual*, mediante la elección del centro, la relación personal de cada padre, madre o tutor con los responsables de la educación de sus hijos o hijas y su representación en el Consejo Escolar, y de forma *colectiva*, mediante las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnas y Alumnos (AMPAs) y Federación de

AMPAs, donde podrá participar del control y la gestión en la vida académica y administrativa del centro. Estas dos formas de participación implican que nos detengamos brevemente en ver qué funciones tiene la familia a nivel individual en el aula y a nivel colectivo en el centro.

a) Las madres y padres en el aula

Los padres y madres, con relación al grupo de aula o clase en el que está integrado su hijo o hija, pueden desarrollar diversas funciones, entre las que destacamos:

- *Las reuniones periódicas con el tutor o tutora*, que constituirán el nivel básico, ya que en ellas recibirán información de su hija o hijo sobre su rendimiento escolar, su integración en el grupo, su comportamiento en el grupo clase, etc., y a su vez ellos aportarán información sobre su propio hijo o hija, que podrá ser muy útil para el profesorado. También pueden contrastar informaciones proporcionadas por sus hijos sobre el centro, sobre el profesorado, etc.
- *Las reuniones de clase*. En ellas, las familias recibirán una información directa sobre el trabajo que se lleva en el aula, los problemas generales del centro, etc. Pensamos que estas reuniones deben programarse con mucho cuidado, ya que un excesivo número de ellas o una excesiva rutina en su orientación disminuye el interés de los padres y madres para asistir.

b) Las asociaciones de padres y madres en el centro

La Asociación de Madres y Padres (AMPA) es el instrumento genuino del centro a través del cual la familia puede organizarse e implicarse en la labor educativa que lleva a cabo el centro educativo. Cada AMPA, en función de sus posibilidades o intereses, podrá diseñar un programa de actuación anual, que se recogerá en el Plan de Centro. Su *objetivo* principal será favorecer en los centros un buen clima de entendimiento entre todos los sectores, aumentar la formación de los padres y madres, así como concienciar acerca de la utilidad de la participación en grupo. Sus *finalidades básicas* (las cuales deberían figurar en los reglamentos de organización y funcionamiento de los centros) están establecidas en el artículo 5 de la LODE (1985), en el Decreto 27/1988 y en los Reglamentos Orgánicos de los Centros de Infantil, Primaria y Secundaria (Decretos 328 y 327 de la Junta de Andalucía, BOJA 139 de 16/07/2010). Éstas tendrían que encaminarse hacia los siguientes cometidos:

- Asistir a la familia en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos e hijas.
- Colaborar en las actividades educativas de los centros.
- Promover la participación de la familia en la gestión de los centros.
- Asistir a la familia en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

- Facilitar la representación y la participación de la familia en los Consejos Escolares y en otros organismos e instancias educativas.

Las *competencias de las AMPAs*, en la comunidad autónoma andaluza, están también recogidas en los Decretos 327 y 328 de 2010 —Reglamento Orgánico de los Centros—. Entre ellas, podemos destacar el informar al Consejo Escolar de aquellos aspectos de la marcha del centro que consideren oportunos y recibir información sobre los temas tratados por el mismo, así como recibir el orden del día de las reuniones de dicho Consejo antes de su realización, con el objeto de poder elaborar propuestas, tanto para la elaboración de los distintos documentos del Proyecto de Centro como para la realización de actividades complementarias y extraescolares en las que puede colaborar en su desarrollo. Asimismo, debe informar a los padres y madres de su actividad y fomentar su colaboración con el profesorado del centro para contribuir a un mejor funcionamiento y convivencia en el mismo.

Estas competencias se traducen en *actividades*, que podríamos sintetizar en las siguientes: impulsar la participación en la gestión y en los órganos colegiados de gobierno del centro (Consejo Escolar), organizar las actividades culturales o extraescolares con alumnos y alumnas, organizar las actividades de formación con las madres y padres del centro, y establecer relaciones con el exterior (administración local, administración educativa, otras AMPAs, etc.).

3.4.2. LA PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO

El alumnado es el objeto y sujeto de referencia de los centros escolares —es imposible considerar una escuela sin alumnado—. A los alumnos y alumnas no los podemos considerar como un producto cualquiera, ni como un cliente, como podríamos hacer desde el punto de vista industrial o productivo. Es un elemento que se «transforma» a lo largo de su escolarización, aunque esta transformación no sólo se realiza en la escuela, pues también de modo autónomo el alumnado forma y construye su personalidad a través de una interacción constante y global con su entorno. Debido a que uno de los objetivos de la Organización Educativa es el estudio de la escuela estructural y dinámicamente considerada, no tenemos más remedio que estudiar aquellas decisiones organizativas que inciden de forma directa sobre el alumnado, tales como su admisión, sus derechos y deberes y los modelos o tipos de agrupamientos que se realizan en los centros. Estos elementos nos van a permitir conocer más a fondo el centro escolar. Los representamos en el siguiente esquema:



a) La admisión del alumnado

El proceso de escolarización del alumnado está regulado por la LODE (1985), la LOE (2006), y en Andalucía está recogido en la LEA y se desarrolla en el Decreto 40/2011. Hemos de tener en cuenta que la educación básica es actualmente obligatoria y gratuita, por lo que se garantiza la escolarización gratuita de todos los alumnos y alumnas de los 6 a 18 años y la no discriminación por ningún motivo: sexo, etnia, cultura, religión o situación socioeconómica. Independientemente, respecto a etapa de Educación Infantil de 0 a 6 años, no siendo obligatoria, hay una apuesta cada vez más decidida por la gratuidad de la misma, sobre todo en el ciclo de 3 a 6 años.

Con la legislación vigente, los centros habrán de admitir a todos aquellos alumnos y alumnas que lo soliciten, si cuenta con los puestos escolares suficientes, y no podrán realizar ningún tipo de prueba, salvo las previstas legalmente para los ciclos formativos. Si hubiese más demanda que puestos escolares hay en el centro, se procederá a una baremación según los criterios marcados por el decreto 40/2011 (BOJA n.º 40 de 25/02/2011), y será el Consejo Escolar el órgano competente para decidir el orden de admisión.

Los criterios de admisión en los centros públicos y privados concertados de enseñanza no universitaria en Andalucía son:

- Existencia de hermanos o hermanas matriculados en el centro, o de padres, madres o tutores legales que trabajen en el mismo.
- Proximidad del domicilio familiar o del lugar trabajo del padre, madre o tutor legal al centro.
- Renta anual de la unidad familiar.
- Existencia de minusvalía en el alumno o alumna o en sus padres o madres o en alguno de sus hermanos.
- Condición de familia numerosa y de familia monoparental.

A estos criterios se añade que se podrá considerar, además, el expediente académico para bachillerato.

En nuestra comunidad, el período de solicitud de plaza se realiza normalmente entre el 1 y el 31 de marzo de cada año, aunque se puede admitir alguna fuera de plazo si el centro cuenta con puestos escolares vacantes para ello.

Cuando se solicita un puesto escolar, la dirección debe informar del contenido del Proyecto Educativo a los padres.

La resolución del proceso de admisión se publica mediante la exposición en el tablón de anuncios del centro de la relación de admitidos y excluidos, con expresión de la puntuación obtenida en cada criterio. Los solicitantes pueden formular reclamaciones dentro del plazo de los diez días siguientes. Transcurrido este plazo se procede a la relación definitiva y su publicación.

La matriculación se realiza normalmente en Educación Infantil y Primaria en el período comprendido entre el 1 y 8 de junio de cada año, y en Secundaria entre el 1 y 10 de julio en el plazo ordinario y antes del 8 de septiembre en el extraordinario. Una vez admitido el alumnado, queda garantizada su permanencia en el mismo hasta la finalización de las enseñanzas sostenidas con fondos públicos que en el Centro se impartan.

b) Los derechos y deberes de los alumnos y alumnas

El alumnado —como miembro de una de las partes integrantes de los centros educativos— tiene unos derechos y unos deberes reconocidos legislativamente en los Decretos 328 y 327/2010 de la comunidad autónoma andaluza (BOJA 139 de 16/07/2010), según sea para centros de Infantil, Primaria y Especial o para Institutos de Enseñanza Secundaria.

TABLA 3.1
Derechos y deberes del alumnado en Andalucía (basado en los Decretos 327 y 328/2010)

Derechos	Deberes
A recibir una educación de calidad. Al estudio. A recibir orientación educativa y profesional. A la evaluación y reconocimiento de su dedicación, esfuerzo y rendimiento. A una formación integral que tenga en cuenta sus capacidades y ritmo de aprendizaje. Al acceso a las TIC en las prácticas educativas. A la educación que favorezca la asunción de una vida responsable para el logro de una sociedad libre e igualitaria, así como a la adquisición de hábitos de vida saludables. A la libertad de conciencia, a las convicciones religiosas, morales e ideológicas y a la intimidad para ejercerlas. A la igualdad de oportunidades y de trato, mediante el desarrollo de políticas educativas de integración y compensación. A la accesibilidad y permanencia en el sistema educativo. A la libertad de expresión y de asociación, así como a reunirse. A la protección contra toda agresión física o moral. A participar en el funcionamiento y en la gestión del centro.	De estudiar. De respetar la autoridad y las orientaciones del profesorado. De respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres. De respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro. De participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar. De participar en los órganos del centro que les correspondan, así como en la actividades. De utilizar adecuadamente las instalaciones y el material del centro. De participar en la vida y el funcionamiento del centro.

3.5. LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO

Organizar al alumnado conlleva crear las mejores condiciones para que se pueda desarrollar el acto didáctico, y no podemos olvidar que este acto implica actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en grupos, ineludiblemente. Organizar a los alumnos y alumnas es preguntarse *cómo agruparlos*. Además, hemos de tener en cuenta que en el agrupamiento influyen una serie de factores, como podemos ver en la siguiente figura.



Figura 3.4.—Factores influyentes en la organización del alumnado (adaptado de Domenech, 1994).

No podemos afirmar que haya un tipo o modalidad que sea el ideal. Lo que debemos de tener en cuenta es que cualquier tipo de agrupamiento ha de facilitar la enseñanza individualizada y nos debe ayudar a crear los mecanismos necesarios para la interacción social. Para ello se hace necesario describir las distintas modalidades y llegar a su conocimiento más completo.

Creemos que el debate sobre si es más conveniente organizar al alumnado en grupos homogéneos o heterogéneos es una controversia que suele dar resultados poco satisfactorios, ya que el éxito o fracaso de la intervención del profesorado dependerá no sólo del tipo de agrupamiento por el que se opte, sino también de la oportunidad y pertinencia de la metodología que se utilice en cada momento.

Dentro de los estudios organizativos, el agrupamiento del alumnado se ha enfocado desde dos perspectivas: vertical y horizontal. La primera analiza el tipo de agrupamiento que regirá el progreso de una promoción de alumnos y alumnas a lo largo de toda la escolaridad; la segunda se plantea cómo distribuir un contingente de estudiantes con circunstancias académicas similares de escolarización, normalmente la misma edad y el mismo número de años, en grupos más pequeños, para posibilitar una mejor atención a las diferencias individuales (Antúnez y Gairín, 1998).

En este apartado el esquema que vamos a seguir es el siguiente:

Organización vertical			Organización horizontal			
Enseñanza graduada	Enseñanza no graduada	Enseñanza semigraduada	Sistema multiniveles	Proyectos	Rincones y talleres	Módulos ...

Figura 3.5.—Agrupamiento del alumnado: organización vertical y horizontal.

3.5.1. LA ORGANIZACIÓN VERTICAL

El agrupamiento del alumnado enfocado desde la perspectiva de organización vertical de la escuela exige pensar al mismo tiempo en la ordenación de todos los elementos del centro, al objeto de que los alumnos y alumnas puedan progresar ascendentemente con el mínimo posible de lagunas y saltos. Para lograr ese objetivo se han propuesto tres formas básicas de organizar la escuela: el sistema graduado, la no graduación y el sistema de ciclos o semigrado.

a) La enseñanza graduada

La enseñanza graduada, por niveles o grados, es el modelo más extendido en la actualidad en los sistemas educativos. Sus características más significativas (Antúñez, 1994) son que divide el progreso del alumnado en niveles o grados, que deben ser cursados durante un año académico exactamente. Divide, también, a cada etapa educativa (primaria, secundaria...) en tantos niveles o grados como años escolares establece la estructura del sistema educativo oficial a cada etapa. Asigna a cada nivel o grado un conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje en forma de paquetes cerrados, donde cada paquete forma con los demás un conjunto de parcelas que se van añadiendo unas a otras durante toda la escolaridad hasta formar un todo. Utiliza la promoción del grupo de alumnos/as al nivel siguiente de manera colectiva y simultánea. Y, por último, no suele favorecer el trabajo en colaboración del profesorado y no propicia estrategias metodológicas individualizadoras, ya que no acostumbra a tener en cuenta el progreso libre del alumnado.

Su planteamiento, por tanto, implica una homogeneidad del alumnado que ha nacido en un mismo período cronológico. La graduación de la enseñanza supone la existencia de unos objetivos específicos (generalmente impuestos por la Administración) para cada unidad-base y para cada área curricular, los cuales deben ser alcanzados por el alumnado en un tiempo prefijado. A pesar de sus limitaciones, es el modelo más utilizado, porque es el menos complicado a la hora de distribuir a los alumnos y alumnas en unas determinadas aulas y entre un número determinado de profesorado.

b) La enseñanza no graduada

La enseñanza no graduada parte del principio de que no hay dos alumnos/as iguales, ni en sus procesos cognitivos ni en sus ritmos de aprendizaje, por lo que la consecución de grupos homogéneos resulta una ilusión. De ahí que se abogue por un agrupamiento del alumnado de tipo heterogéneo y flexible.

En este modelo, el alumnado es agrupado en función de los niveles de conocimientos que poseen en cada área o disciplina curricular, entendidas éstas como un continuo susceptible de ser evaluado. El trabajo, por tanto, es secuencial, lo que quiere decir que el alumnado va pasando de un nivel a otro sin necesidad de que termine el año escolar. Este planteamiento requiere la puesta en práctica de unas estrategias didácticas individualizadas y la posesión de unos recursos didácticos susceptibles de ser utilizados simultáneamente por distintos alumnos, y además exige la flexibilización del horario y la ruptura de la clase entendida como unidad autónoma de trabajo.

Este modelo de agrupamiento tiene unas dificultades legales, ya que para qué sirve que el alumnado vaya promocionando de un nivel a otro si luego nos encontramos que legalmente no puede promocionar a otra etapa educativa porque no tiene la edad que se requiere. Un ejemplo claro de esto lo podemos ver en el caso de un alumno o alumna de Educación Infantil, que hasta no cumplir los seis años no podrá comenzar primero de Primaria. A partir de la LOCE (2002) encontramos un apartado que daba respuesta a lo anterior cuando manifestaba que «reglamentariamente se establecerá la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para estos alumnos».

c) El ciclo como unidad de organización (enseñanza semigraduada)

La ordenación en ciclo es un sistema de organización semigraduada del alumnado y también del trabajo del profesorado, cuyas características más relevantes, basándonos en Antúnez (1994), son que fragmenta el progreso del alumnado en unidades de tiempo superiores a un año escolar (dos años a cada ciclo de Primaria y Secundaria Obligatoria). Esto conlleva el tener que diseñar y desarrollar el currículo pensando en un gran grupo de edades diferentes que son compartidos por un grupo de profesores/as. Por tanto, los materiales curriculares son elaborados o seleccionados pensando en la idea global de ciclo, lo que requiere que el trabajo en equipo de los profesores sea imprescindible. Este trabajo en equipo de ciclo permite, por una parte, evitar las situaciones de aislamiento del profesorado en su aula y, por otra, permite un trabajo en grupos pequeños, más operativo y productivo que el trabajo de Claustro. Además, da lugar a una proximidad e inmediatez en las relaciones entre el profesorado que incide en el mismo ciclo, lo que ayuda a resolver una problemática afín y que se comparte.

Por otro lado, este tipo de agrupamiento permite el progreso libre del alumnado en función de sus capacidades mediante procesos de enseñanza individualizada y las adaptaciones curriculares oportunas. Aquí los alumnos y alumnas son estudiantes que

están cursando un determinado ciclo, sin más especificaciones. Además, ayuda a asegurar la continuidad en los aprendizajes y en los métodos de enseñanza gracias a una organización de perspectiva amplia y a la estrecha relación entre los profesores y profesoras del mismo ciclo, permitiendo con ello una mejor organización de las actividades de recuperación y de las de desarrollo para el alumnado de aprendizaje rápido.

Por último, favorece una adscripción del profesorado a los grupos-clase y a las materias de una forma más congruente con las necesidades del alumnado. El hecho de que varios profesores/as compartan la enseñanza de dos grupos-clase puede ayudar mucho a un tratamiento equilibrado del alumnado, y sobre todo ayuda a superar la idea de «posesión» de un solo grupo de estudiantes.

3.5.2. LA ORGANIZACIÓN HORIZONTAL

Este tipo de organización tiene por objetivo distribuir un grupo de alumnos y alumnas que tienen las mismas características en cuanto a edad y número de años de escolarización en varios grupos más pequeños, en función de unos criterios establecidos previamente. ¿Cómo dividir, por ejemplo, todo el alumnado de primero? Normalmente lo hacemos por grupos homogéneos en 1.º A, 1.º B, 1.º C...; pero, ¿dónde está la homogeneidad? Está demostrado que no existen grupos homogéneos puros, por lo que es difícil realizar este tipo de agrupamiento. Para ello habrá que tener en cuenta los factores cognitivos y afectivos del alumnado y los factores escolares implicados (tipo y nivel de estudios, formación del profesorado, medios, etc.). Nosotros proponemos los agrupamientos flexibles como forma de organización.

Esta forma de agrupamiento pretende paliar los inconvenientes y las limitaciones de las formas clásicas de agrupamiento. Tiene como regla básica procurar que los alumnos avancen o progresen a su propio ritmo, ubicándoles en el grupo que más le conviene dependiendo de la actividad elegida, según sean sus necesidades y características.

Los grupos flexibles son posibles tanto en la enseñanza graduada como en la semigraduada. Modificar el grupo-clase, fragmentándolo en unidades más pequeñas o uniendo al alumnado con el de otros grupos-clases, según momentos y necesidades específicas, son soluciones organizativas que se pueden realizar en cualquier centro, incluso en aquellos que organizan a los/as estudiantes de forma graduada. La LOE (2006) señala, en el apartado dedicado a la Educación Secundaria Obligatoria, que los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible para adecuarlos a las características de su alumnado. Entre los tipos de agrupamientos flexibles que son puestos en prácticas podemos encontrar los siguientes:

a) El sistema multiniveles

Consiste en organizar el currículo de algunas áreas o materias mediante una

secuenciación de los contenidos muy pautados. El alumnado puede progresar en el itinerario de los contenidos de cada área o materia según su propio ritmo y capacidad, de tal manera que el alumnado que pertenece a un mismo grupo-clase puede estar tratando contenidos curriculares de niveles de dificultad y profundización diferentes durante un mismo período de tiempo.

Según Antúñez (1994), este modelo es complejo de llevar a la práctica, necesitando una serie de pasos previos y de precauciones durante su implementación. Entre ellos, identifica la necesidad de una explicación adecuada a los/as estudiantes y a sus familiares, una serie de efectivos, educadores y/o auxiliares, suficientes y una implantación progresiva y cautelosa, que incluya la realización de controles exhaustivos de los rendimientos y de los sistemas de evaluación durante su puesta en marcha. La evaluación ha de ser en todo momento continua y debe realizar un seguimiento individual de los estudiantes, seleccionando, adaptando o elaborando los materiales curriculares de apoyo adecuados y necesarios.

b) La organización del currículo por proyectos

Permite agrupar al alumnado en función del propósito que guía cada proyecto, de tal manera que posibilite el trabajo cooperativo y el estudio de un hecho, de un fenómeno o de un problema desde una orientación pluridisciplinar.

c) Los rincones o áreas de actividad y los talleres

La división del espacio del aula en rincones o talleres permite organizar el currículo, o parte de él, mediante agrupamientos flexibles que se constituyen alrededor de núcleos de trabajo dispuestos ordenadamente para desarrollar unas determinadas capacidades. Aquí las áreas de actividad están cuidadosamente diseñadas en función de los intereses y capacidades de los alumnos.

d) La enseñanza mediante módulos

Los módulos son una forma de organizar y presentar los contenidos y actividades curriculares de una disciplina, que trata de adecuarse a la heterogeneidad del alumnado y a las diversas situaciones de aprendizaje que presentan, a la vez que pretende proporcionar la respuesta más adecuada a las diferencias individuales.

Entre las características básicas de un módulo podemos destacar que es una unidad de trabajo, donde se plantea la adquisición de determinadas capacidades mediante el tratamiento de contenidos curriculares de naturaleza diversa, estando estos contenidos articulados con otros a partir de una organización y secuenciación previa —el módulo es una parte de un todo—. Los materiales curriculares que recoge el módulo están contextualizados y son elaborados por el profesorado, y eventualmente por el alumnado, o, en su defecto, muy bien seleccionados de entre los materiales del mercado.

En cuanto a su temporalización, es variable, ya que está en función de los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado y de la motivación que éstos tengan.

En cualquiera de los tipos de agrupamiento por los que optemos, tenemos que tener en cuenta que para poder llevar a cabo un agrupamiento flexible del alumnado es necesario unos requisitos mínimos, entre los que destacamos: debe ser una opción ejercida por todo el centro, no sólo por un grupo reducido de profesores; su aplicación debe ser progresiva y necesita ser revisado y planificado constantemente; requiere trabajo en equipo del profesorado y flexibilidad y coordinación, así como contar con recursos mínimos.

3.6. LA ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO

El profesorado constituye el sector «especializado» de la comunidad educativa. Como profesional, tiene unas características específicas (Doménech, 1994) que lo distingue de otros profesionales:

- *Su formación inicial.* La formación inicial que reciben los futuros profesionales es diferente con relación al nivel educativo, no a la preparación/especialización del profesorado. De este modo, se parte de la idea equivocada de que la educación es más compleja cuanto más alto es el nivel y que, en éstos, aumenta también la exigencia instructiva por encima de la educativa.
- *La reglamentación de la Administración sobre la labor educativa.* La autonomía que teóricamente se otorga al profesorado y a los Claustros de profesorado se muestra ampliamente limitada por una reglamentación exhaustiva, que es mayor también cuanto inferior sea el nivel educativo. Esta actitud de la Administración «desprofesionaliza» al profesorado, le hace perder responsabilidad y favorece su pasividad.
- *Las diversas funciones que ejerce como profesional.* Técnico-pedagógico, gestor...
- *Las características de la educación como labor compartida.* Estas tareas complementan las acciones que se realizan con otros sectores de la sociedad, como por ejemplo con las familias.
- *La complejidad de su trabajo y del objeto de la educación.* No consiste en una relación unidireccional entre el profesorado y el alumnado, donde uno enseña y el otro aprende, sino que el concepto de educación sitúa una relación en dos direcciones.

Lo que sí está claro es que cada uno de los niveles establecidos en nuestro sistema educativo (E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria) demanda un tipo de profesor, aunque las categorías se reducen a dos: maestro/a de Educación Infantil o Primaria y profesor/a de Educación Secundaria. El desarrollo curricular de cada área de estos niveles puede estar confiado a un profesor o profesora (de lengua, matemáticas..., como ocurre en Secundaria). En nuestro sistema educativo no se asignan todas las

áreas al mismo docente, excepto en Educación Infantil. En Educación Primaria, además, existen maestros/as especialistas de áreas específicas.

Otra variable que determina la existencia de diversos tipos de profesorado son las funciones que ejercen en el desarrollo curricular y en el centro, ya que actúa en tres campos (Salvador, 1995), dentro de la estructura del sistema educativo. Lo recogemos en la siguiente figura:

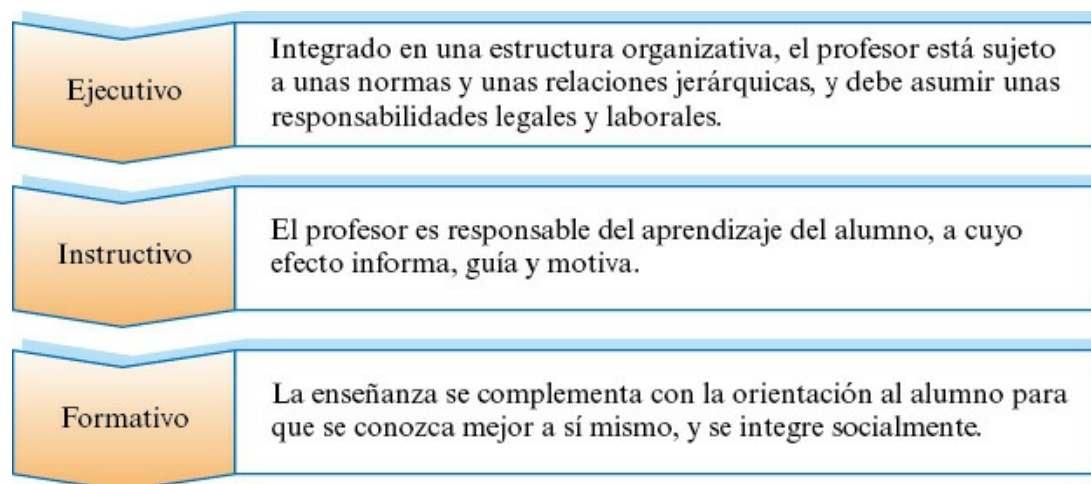


Figura 3.6.—Ámbitos de intervención del profesorado en el desarrollo curricular y del centro.

Una última variable de organización del profesorado estaría determinada por los distintos niveles de responsabilidad que asumen, donde podemos encontrar tres órganos diferenciados, que se corresponden con tres niveles de responsabilidad:

- *Órganos de realización docente y orientación del alumnado*: la función principal del profesorado es la enseñanza y la orientación del aprendizaje del alumnado. Serán órganos de docencia los equipos docentes, profesor/a tutor/a, profesor/a de área curricular, profesor/a especial o profesor/a de ciclo.
- *Órganos de gestión y gobierno de la institución*: Equipo Directivo, Consejo Escolar, Claustro de profesorado y órganos de coordinación.
- *Órganos de estudio y asesoramiento*: departamentos, seminarios o divisiones técnicas, que son órganos específicos de la Educación Secundaria.

El profesorado está integrado en una estructura plural; es decir, pertenece simultáneamente a varias estructuras organizativas. Además, cada centro, de acuerdo con su peculiaridad, determinará unas estructuras que le permitan desarrollar su propia dinámica.

3.7. SERVICIOS DE APOYO EXTERNO: EOE, CEP

3.7.1. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EOES)

Tradicionalmente se consideraba que en los procesos de enseñanza-aprendizaje los únicos intervinientes eran los docentes. Ellos eran considerados como los únicos responsables, bajo la supervisión de la Inspección Educativa. Es a partir del desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 cuando se comienzan a institucionalizar los servicios de orientación educativa en el sistema educativo español. En todas las provincias se constituyeron los denominados como SOEV (Servicio de Orientación Educativa y Vocacional), que luego pasaron a llamarse EPOE (Equipo Provincial de Orientación), hasta llegar a la denominación actual de EOE (Equipo de Orientación Educativa).

¿Qué son y qué funciones tienen los EOE? Antes de dar respuesta a esta pregunta, es necesario señalar que la orientación educativa se manifiesta en tres ámbitos diferenciados pero complementarios:

- a) El ámbito del tutor/a. A ellos es a quien corresponde en primera instancia todo lo relacionado con la orientación educativa, personal y profesional de los estudiantes.
- b) El ámbito del centro educativo. En nuestro sistema educativo se constituyen en los centros de Educación Secundaria los denominados como Departamentos de Orientación, dirigidos por un orientador u orientadora. Este departamento tiene la función de gestionar y coordinar todas las actividades orientadoras.
- c) El ámbito de sector, denominado así por tener un espacio de actuación mucho más amplio. Se trata de equipos multidisciplinares (especialistas en psicología, pedagogía, medicina, logopedia...) que atienden a una determinada zona de actuación. Estos equipos son los denominados como EOE. Cada centro escolar está adscrito a un determinado EOE. Se distinguen, como se ha apuntado anteriormente, por su carácter interdisciplinar y por su función de apoyo y complemento a la actividad educativa de los centros escolares a los que están adscritos. La labor de los EOE se desarrolla basándose en *programas de actuación*. Éstos tienen como objetivo dar respuestas a las necesidades detectadas en los centros.

Fundamentalmente orientan su actuación a tres áreas específicas que representamos en la siguiente figura:

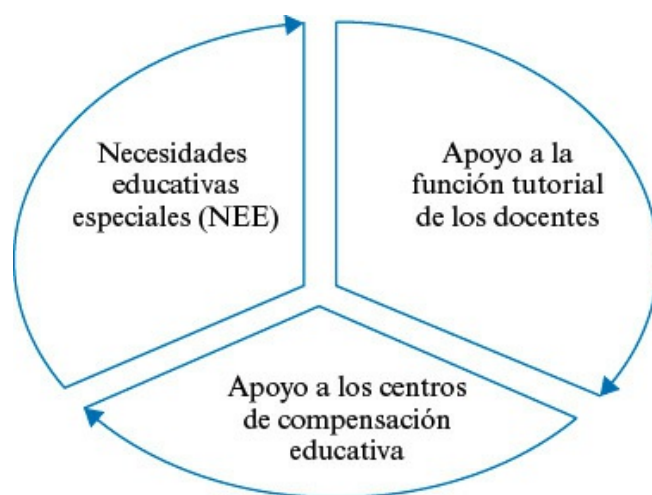


Figura 3.7.—Áreas de intervención de los equipos de orientación educativa.

- a) Necesidades educativas especiales (NEE).
- b) Apoyo a la función tutorial de los docentes.
- c) Apoyo a los centros de compensación educativa.

3.7.2. LOS CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (CEPS)

Los CEPs son las instituciones encargadas de la formación permanente del profesorado. Las diferentes Administraciones educativas siempre tuvieron, entre sus actuaciones, la de la formación permanente del profesorado. Ya a finales del siglo XIX se instauraron las denominadas como *Conferencias Pedagógicas*, a la que los maestros y maestras asistían para actualizar su formación. En los inicios de la década de 1980 se instauran de manera formal y definitiva los Centros de Profesores como institución responsable de incentivar, coordinar y gestionar todo lo referente a la formación pedagógica del profesorado. Para una definición más completa, acudimos al Borrador n.º 3 del Proyecto de Decreto «Sistema Andaluz de Formación» (abril de 1997), que establecía lo siguiente:

Centros de profesorado: órganos de la Consejería de Educación y Ciencia, cuyo principal objetivo es establecer y desarrollar las acciones formativas que se consideren más adecuadas para atender las necesidades de formación que se deriven de los procesos de detección de necesidades de formación que el propio Centro del Profesorado realice entre los centros educativos de su ámbito, así como de las líneas prioritarias que se establezcan por la Administración educativa.

Los CEPs constituyen un verdadero instrumento de asesoramiento y formación. Su función va más allá de los meros cursos de formación. Se sitúan como agentes impulsores de planes diversos como la alfabetización tecnológica, el acercamiento a las lenguas extranjeras, la resolución de conflictos y un largo etcétera.

Asimismo, el trabajo de los CEP permite en muchos casos dinamizar los planes de

los colegios e institutos, así como los proyectos y grupos de trabajo que favorezcan determinadas áreas; y difundir y apoyar los programas que la Consejería de Educación pone a disposición del profesorado, relativos a asuntos tan diversos como el empleo, la salud, la innovación o el medio ambiente. Para tales cometidos, estos órganos están dotados de los recursos humanos, materiales y tecnológicos oportunos para proporcionar a los docentes una extensa gama de servicios y prestaciones capaces de satisfacer sus necesidades en los citados campos de actuación (<http://andaluciaeduca.com/recursos/cep.php>).

Para finalizar este capítulo, y aunque sólo sea de manera nominal, es preciso señalar que otros muchos servicios de apoyo externos están actuando en la educación de los estudiantes. Destacamos entre ellos a los educadores/as sociales, los trabajadores/as sociales, personal de los servicios sanitarios, monitores/as escolares... Todo este entramado incide en ese mundo complejo de nuestras instituciones educativas, y hace que sus dimensiones y sus sistemas relacionales cambien y se vean retroalimentados mucho más, si cabe, por el entorno.

3.8. ACTIVIDADES

1. Diferenciar cinco elementos pertenecientes a la dimensión estructural y otros cinco relativos la dimensión cultural.
2. Selecciona tres centros educativos en las webs de tu provincia, justificando tu selección en base a la calidad de la información que se facilita.
3. Deben recopilar algún documento propio de una AMPA y realizar un comentario del mismo.
4. A partir de lo analizado a lo largo de este tema, razona sobre qué te gustaría investigar del mismo.

4

LA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y ORIENTACIONES PRÁCTICAS

EMILIA MORENO SÁNCHEZ

RESUMEN

En este capítulo se trata de dar a conocer la realidad de las instituciones escolares, refiriéndonos a las tareas y actividades que se llevan a cabo en ellas. Se presenta la necesidad y los pasos, dada la complejidad de las organizaciones educativas y de las numerosas y cambiantes normas, para llevar a cabo la planificación educativa a través de los documentos oficiales. Es incuestionable la importancia de la planificación en educación a través del conocimiento de los documentos que conforman el Plan de Centro, como son: el Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión, los cuales son producto del trabajo continuo y cotidiano del profesorado.

ABSTRACT. The educational planning: theoretical approaches and practical guidelines

In this chapter, referring to the tasks and activities that are carried out in schools, we try to show the reality of schools. We present the needs and steps, to carry out the educational planning through official documents, with the complexity of educational organizations and the numerous and ever-changing rules. There isn't any doubt of the importance of planning in education, through the knowledge of the documents of the school planning (Comprehensive Education Plan, Organization and Operation Reglament and The Administration Plan), product of the continuous and daily work of teachers.

4.1. INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de conocer la realidad de las instituciones escolares hay que hacer referencia a las tareas y actividades que en ellas se llevan a cabo. Existen una serie de estructuras organizativas y de cauces de participación formales, como son los documentos oficiales y también los informales, producto del trabajo continuo, cotidiano y sistemático del profesorado. Por otra parte, hay que reconocer la necesidad de planificar cualquier actividad que deseemos llevar a buen término en el campo de la educación, donde a la complejidad del concepto y de su propia

naturaleza hay que añadir los acelerados procesos de transformación que se están dando y donde las necesidades sociales, la organización y las tecnologías son cada vez más complejas, por lo que la importancia de la planificación educativa está fuera de toda duda. En ella se apoyan las posibilidades de mejora y expansión de las actividades educativas, así como de sus proyecciones al futuro, y exigen unos instrumentos donde se recoja esa planificación.

La LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 23 de mayo, de Educación) establece que dentro de los instrumentos (figura 4.1) con los que cuenta un centro escolar se encuentran el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto de Gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro, que se recogen en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF). Estos documentos hacen hincapié en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros.

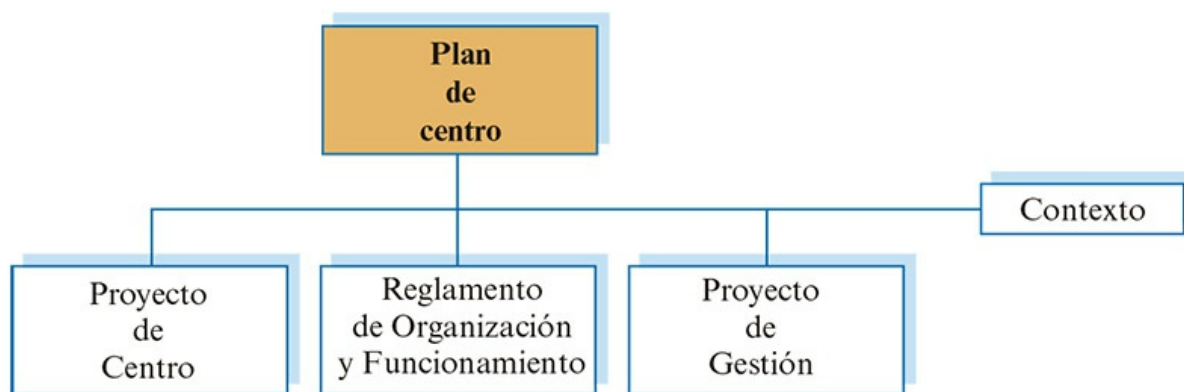


Figura. 4.1.—Estructura del Plan de Centro.

Específicamente en Andalucía se establecen el Decreto 328/2010, de 13 de julio, para los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, y el 327/2010 (BOJA 139 de 16 de julio de 2010) para los centros de Educación Secundaria, por los que se aprueba el Reglamento Orgánico, establecimiento que el Proyecto Educativo, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto de Gestión constituyen el Plan de Centro.

En este capítulo se pretende facilitar el conocimiento y la elaboración los distintos documentos que establece la legislación vigente. Para ello, nos centramos en sus características, en cada uno de los elementos que los componen, en los requisitos para su elaboración establecidos por la Administración Educativa para elaborarlos, y daremos orientaciones para facilitar su organización.

4.2. EL PLAN DE CENTRO

Es una cuestión importante que un centro educativo deba disponer de su identidad y de su propuesta de trabajo educativo. El Plan de Centro, que es público y supone la

propuesta educativa de una comunidad a partir de los decretos de enseñanza del Estado o Comunidad Autónoma y la realidad más inmediata que viven, expresa la educación que se desea y se va a desarrollar en unas condiciones concretas (Decretos 328/2010 y 327/2010).

En este documento se desarrollan los diferentes ámbitos que definen el Plan de Centro. Así, en el Proyecto Educativo se recogen los valores, los objetivos y los principios de actuación. En él se tienen que plasmar las acciones adecuadas, con la finalidad de tomar conciencia de las peculiaridades de cada caso, analizarlas y abordarlas (LEA, 2006).

Para facilitar el clima organizativo que permita llevar a cabo las acciones que hemos señalado anteriormente se elaborarán las normas de organización y funcionamiento que se recogen en el Reglamento de Organización y Funcionamiento, que es el reglamento interno de la institución.

Por último, está el Proyecto de Gestión, que es donde se recoge la ordenación de los recursos humanos y materiales del centro y la forma de gestionarlos.

Una lectura superficial puede inducir a pensar que la elaboración del Plan de Centro supone asumir más tareas que van a duplicar el trabajo en los centros —cuestión innegable, por otra parte, en la realidad cotidiana del profesorado y de todo el personal de la comunidad educativa—; sin embargo, permite racionalizar y organizar tareas que, en algún caso, se venían realizando de modo inconexo y descoordinado. Consiste en dar sentido a la actividad educativa, conduciéndola a la consecución de unas finalidades elaboradas por consenso. Algunos autores afirman que con su elaboración se sustituye el eslogan «cada maestrillo tiene su librillo», fundamentado en una concepción decimonónica e individualista de la práctica pedagógica, por el compromiso colectivo de identificarse con unas señas comunes.

En coherencia con lo anterior, pueden señalarse una serie de características del Plan de Centro:

- Es un documento *necesario* para definir el centro y organizarse, aunque la legislación educativa establece la obligatoriedad de elaborar de este documento.
- Define la *identidad* del centro como fruto del diálogo y del consenso. Es, por tanto, singular, propio y particular de cada centro.
- Posee un sentido de *globalidad*, ya que contempla aspectos formativos, de convivencia, organización y de gobierno.
- Es *flexible*; es decir, susceptible de modificaciones periódicas en función de la reflexión realizada en torno a su puesta en marcha, para lo cual se realizan revisiones periódicas que actualizan y corrigen el proyecto.
- Tiene un carácter *prospectivo*, porque parte del análisis de la realidad y servirá como instrumento de mejora del centro.
- *Unifica* el proceso educativo, ya que logra que exista coherencia entre las distintas partes del mismo y la actividad general en el centro.
- Al ser un documento consensuado y vinculante, implica un *compromiso* formal de los distintos sectores de la comunidad educativa en su ejercicio y desarrollo.

- Consecuentemente debe ser *útil*; es decir, responder a las necesidades e intereses del centro de manera global y realista, ya que lo hará con los medios y el personal del que se dispone. Sin embargo, muchas veces se ha convertido en un documento simbólico, en un instrumento de trabajo de actualización y revisiones, con poca representación en la práctica diaria.
- Debe mantener cierta *estabilidad*, que no significa inmutabilidad en coherencia con el carácter flexible, asegurando cierta continuidad del proceso educativo.
- Es un documento *público*, como manifestación de una comunidad educativa.
- En cuanto a su redacción, debe ser *claro*, inequívoco y de fácil comprensión, así como breve y sintético, aunque de cuidada exposición.

4.3. CÓMO SE ELABORA EL PLAN DE CENTRO

La elaboración de los documentos que integran el Plan de Centro corresponde al Equipo directivo, que requerirá la colaboración e implicación del Equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP) y de otros órganos de coordinación docente.

En el caso del Proyecto Educativo, los equipos de ciclo deben colaborar con el equipo directivo en la elaboración de aspectos docentes. El equipo de orientación asesorará sobre la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).

El Claustro, en general, formulará propuestas al Equipo directivo y al Consejo Escolar, las cuales se tendrán en cuenta en la elaboración del Proyecto de Centro, del ROF y del Proyecto de Gestión. También pueden realizar sugerencias el personal de administración y servicios (PAS), el de atención educativa y complementaria (PAEC) y las asociaciones de padres y madres (AMPAs).

En este apartado vamos a presentar las orientaciones basadas en la normativa vigente con una visión práctica.

La primera cuestión que hay que tener en cuenta para la elaboración del Plan de Centro es la necesidad de que el profesorado tenga una fuerte dosis de ilusión y voluntad colectiva.

La institución escolar es una organización que necesita planificar para poder actuar en coherencia con sus finalidades y en función de sus recursos. Por ello, los criterios de elaboración del Plan de Centro serán distintos en cada caso y condicionados por las características propias de cada centro. Vamos a presentar los pasos y aspectos fundamentales de cada uno de los tres documentos que lo conforman.

Uno de los pasos iniciales es que el Claustro de profesorado formule propuestas al equipo directivo para la elaboración del Plan de Centro (LEA, 2007), fije criterios (Decreto 328/2010, BOJA n.º 139) referentes a la orientación y tutoría del alumnado, informe del reglamento de organización y funcionamiento y apruebe y evalúe los aspectos educativos, que van desde:

- Formular los fines generales de actuación pedagógica.
- Coordinación y concreción de los contenidos.

- Los criterios pedagógicos para la determinación del horario.
- Los procedimientos y criterios de evaluación y promoción del alumnado.
- La forma de atender a la diversidad del alumnado.
- La organización de las actividades de refuerzo y recuperación.
- El Plan de formación del profesorado.
- Plan de convivencia a desarrollar.
- Los criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y la asignación de las tutorías.
- Los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas de cada área.

La aprobación y evaluación de proyectos, planes y programas corresponde a la dirección del centro (LOMCE, 2013).

4.4. EL PROYECTO EDUCATIVO

El Proyecto Educativo constituye las señas de identidad del centro docente y expresa la educación que desea y que va a desarrollar en unas condiciones concretas, por lo que deberá contemplar los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, no limitándose sólo a los aspectos curriculares, sino también a aquellos otros que, desde un punto de vista cultural, hacen del centro un elemento dinamizador de la zona donde está ubicado.

El Proyecto Educativo definirá los objetivos particulares que el centro se propone alcanzar, partiendo de su realidad y tomando como referencia la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, acerca de los principios que orientan cada una de las etapas educativas que se imparten en el mismo y las correspondientes prescripciones acerca del currículo.

Todo ello se debe llevar a cabo partiendo de su realidad concreta; por tanto, el primer paso que hay que dar es realizar un análisis del contexto para conocerlo, en el que estarían implicados padres y madres, profesorado, alumnado y personal no docente. En este punto, habría que considerar los preceptos legales, la situación socioeconómica y cultural de la zona, barrio o población, la tipología escolar (número de unidades, niveles evolutivos, etc.), los indicadores de la estructura y funcionamiento del centro (ratio, equipo de profesorado, etc.). En resumen, se trata de comenzar con la presentación de «quiénes somos».

A continuación se debe proceder a la asignación de enseñanzas y a la elaboración del horario lectivo del alumnado y el individual del profesorado (todo ello de acuerdo con la normativa vigente).

Una vez realizadas estas acciones, el índice de tareas sería el que sigue:

- a) Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar. Deben ser concretos, evaluables, realistas, consensuados, comprensibles y coherentes con el contexto estudiado. Los ámbitos de actuación que deben abordar son la mejora del

rendimiento educativo, de la convivencia, referidos a la participación e implicación de las familias, los referidos a la organización y funcionamiento del centro y a la formación del profesorado.

- b) Líneas generales de actuación pedagógica, que constituyen el referente que orientará las decisiones que se tomen en el centro. Se basarán en los principios de libertad, igualdad, dignidad, participación y otros valores que sustentan la convivencia democrática.
- c) Coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores y otras enseñanzas, integrando la igualdad de género como un objetivo primordial.
- d) Los criterios pedagógicos para la determinación del horario de dedicación de las personas responsables de los órganos de coordinación docente, de conformidad con el número total de horas establecidas por la Administración.
- e) Los procedimientos y criterios de evaluación y promoción del alumnado que ayuden al profesorado a valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas y los objetivos generales de cada etapa. Algunos aspectos que habría que considerar en los criterios son el procedimiento de promoción del alumnado, para tener en cuenta la información y criterios del tutor/a, o los instrumentos para el seguimiento de la evolución del aprendizaje del alumnado, entre otros.
- f) La forma de atención a la diversidad del alumnado y la organización de las actividades de refuerzo y recuperación. En estos dos apartados se deben recoger cuestiones como el desdoblamiento de grupos, el apoyo en grupos ordinarios, los programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales y las adaptaciones curriculares.
- g) El Plan de Orientación y Acción Tutorial. Es un plan de ayuda continua y sistemática a la formación integral del alumnado, con la implicación de los diferentes agentes educativos: tutores, profesorado, orientación y familia.

Este plan podría tener entre sus objetivos los siguientes:

- Afianzar y reforzar el conjunto de capacidades, competencias, hábitos y actitudes necesarias para la mejora del rendimiento académico.
- Adquirir valores de cooperación, convivencia y solidaridad, propios de una sociedad democrática, concibiendo el diálogo como herramienta fundamental para la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar progresivamente un adecuado conocimiento y valoración de sí mismo, adquiriendo una imagen positiva sobre sus propias posibilidades y capacidades.
- Tomar conciencia de los propios sentimientos y emociones, desarrollando habilidades de control y autorregulación de los mismos, etc.

También aparece en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), que podría recoger aspectos como el programa de acompañamiento y el Plan de Trabajo del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL). Y, por

último, el Plan de Orientación, que incluiría el Plan de Trabajo del Equipo de Orientación Educativa (EOE) y el Plan de Apoyo y Refuerzo del Centro Educativo.

- h) El procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, de acuerdo con lo que se establezca por Orden de la Consejería competente en materia de educación.
- i) El Plan de convivencia a desarrollar, para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar.
- j) El Plan de formación del profesorado. La LOE establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Los programas de formación deben abordar las necesidades que surjan en el ejercicio de la docencia, y deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminada a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros (art. 102, LOE). Deben partir de una detección de necesidades que faciliten el tratamiento de las cuestiones anteriores, ya que la formación no se puede basar solamente en «lo que me gustaría hacer», sino también en «lo que necesito saber». Por ello, la Administración educativa garantizará una oferta gratuita y diversificada de estas actividades y establecerá las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

- k) Los criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar.
- l) Los procedimientos de evaluación interna. Entre los aspectos a considerar están: la utilización del tiempo para la planificación de la enseñanza y del desarrollo de los aprendizajes en el aula; la concreción del currículo, su adaptación al contexto y la planificación efectiva de la práctica docente; la evaluación de los resultados escolares, y la inclusión escolar y la atención a las dificultades de aprendizaje.
- m) Los criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y la asignación de las tutorías, de acuerdo con las líneas generales de actuación pedagógica del centro y orientados a favorecer el éxito escolar del alumnado.
- n) Los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas de cada una de las áreas de la Educación Primaria y de la Educación Especial, y las propuestas pedagógicas de la Educación Infantil.
- ñ) Los planes estratégicos que, en su caso, se desarrollen en el centro. Se debe establecer la responsabilidad y el horario del profesorado implicado y responsable de planes como el de Escuelas TIC 2.0 o el plan de centros bilingües.

La normativa termina el planteamiento de los contenidos del proyecto educativo señalando que tendrá cualesquiera otros que le sean atribuidos por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.

Aunque el Proyecto Educativo es único y no se puede copiar, hay que tener en cuenta que los centros de una misma zona educativa podrán elaborar un proyecto educativo conjunto entre sí o con el instituto de Educación Secundaria al que están adscritos, con objeto de dotar de mayor continuidad a las distintas etapas educativas que cursa el alumnado. En cualquier caso, dichos proyectos educativos habrán de ser aprobados en cada uno de los centros.

En definitiva, el Proyecto Educativo se puede definir, por tanto, como el proceso de toma de decisiones por el cual un equipo docente establece, a partir del análisis de su contexto, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de la práctica docente.

A todo lo anteriormente expuesto hay que añadir que la reciente ley de educación aprobada (LOMCE, 2013) resalta las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos, por lo que se plantea la necesidad de elaborar un proyecto educativo de calidad. Este proyecto podrá suponer la especialización de los centros en los ámbitos curriculares, funcionales o de tipología del alumnado, y podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la excelencia, a la formación docente y otras consecuencias de esta medida que señala la reciente ley, deduciéndose que servirá para diferenciar los centros según el alumnado que asista a ellos. Con estos planteamientos se corre el peligro de convertir el objetivo de esta acción como es la capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas, en una competición donde los incentivos y los castigos determinen las características de los centros.

El Proyecto Curricular de Etapa

El Proyecto Curricular de Etapa, o de las etapas —Infantil, Primaria, Secundaria...—, en el supuesto que se impartan más de una de éstas en el mismo centro educativo (PCE), supone la concreción del diseño curricular base y de los decretos de enseñanza a una etapa, y junto con las programaciones de ciclo constituyen el segundo nivel, que es competencia del equipo educativo.

La elaboración de un Proyecto Curricular de Etapa implica que el profesorado que constituye un equipo docente, perteneciente a las distintas áreas, deberá ponerse de acuerdo en cuestiones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las áreas que imparten. Con ello se pretende otorgar coherencia y funcionalidad a la intervención educativa. Implica, además, responder a qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar; y a qué, cómo y cuándo evaluar (tabla 4.1).

Para concretar cómo se daría respuesta a estas cuestiones, en la tabla 4.1 representamos gráficamente la guía para la elaboración del proyecto curricular de etapa.

La LOE (Ley Orgánica de Educación) presenta una importante novedad: *la incorporación de las competencias básicas al currículo*.

Se entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de una forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas.

Este concepto incluye tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos y las actitudes. Va más allá del «saber» y del «saber hacer» o aplicar, porque incluye también el «saber ser» o «estar».

TABLA 4.1
Guía para la elaboración del proyecto curricular de etapa (AA.VV., 1992)

Guía para la elaboración del proyecto curricular de etapa		
Tareas	Temporalización	Responsable
Constitución de la Comisión técnica-pedagógica.		
Elaboración de un plan de actuación.		
Lectura y análisis de decretos de enseñanza.		
Lectura y análisis de otros documentos sobre procesos y estrategias de elaboración.		
Estudio analítico de las distintas ofertas de materiales curriculares: selección de la opción del centro.		
Secuenciación de contenidos	— Decidir la estrategia de trabajo.	
	— Estudio de los objetivos y contenidos incluidos en el decreto.	
	— Estudio de la propuesta de secuenciación ofertada por la administración.	
	— Explicitación de la propuesta que se está llevando en el centro de contenidos y objetivos.	
	— Estudio contrastado de la propuesta del centro con la propuesta de la administración.	
	— Contextualización a las características del centro y del alumnado a partir del análisis anterior.	
	— Elaboración de un documento escrito en el que se recogen las decisiones tomadas.	
Criterios de evaluación y promoción del	— Comunicación al Claustro y recogida en la Programación General Anual de Centro.	
	— Lectura y discusión del apartado de evaluación contenido en el decreto y en la guía para la elaboración del Proyecto Curricular.	
	— Decisiones consensuadas sobre el sentido de la evaluación para la etapa.	
	— Decisiones relativas al qué se va a	

alumnado	evaluar. — Decisiones relativas a los instrumentos y procedimientos para llevar a cabo la evaluación.
Criterios de evaluación y promoción del alumnado	— Momentos para la evaluación (evaluación inicial, formativa, sumativa). — Decisiones relativas a cómo se va a informar de la evaluación a los alumnos, padres y centro. — Decisiones relativas a la promoción del alumnado al acabar el ciclo. — Elaboración de un documento escrito. — Comunicación al claustro y recogida en la Programación General Anual de Centros.
Opciones metodológicas	— Explicitación de las opciones metodológicas que se están llevando a cabo en el ciclo y etapa y análisis del porqué. — Contraste de estas opciones con los principios psicopedagógicos y orientaciones metodológicas del Decreto de Enseñanza Primaria. — Adecuación y toma de decisiones progresiva a la luz del Decreto. Definición de la propuesta de intervención didáctica del equipo de ciclo. — Decisiones relativas al agrupamiento del alumnado, organización de espacios y tiempos.

Aplicación y toma de decisiones sobre contenidos y evaluación.

Análisis y reflexión de lo ocurrido en el aula para modificar, si procede, las decisiones tomadas con anterioridad.

Tareas sobre objetivos, contenidos, evaluación y material curricular.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea se han identificado ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Las competencias básicas son, pues, aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, para su inclusión en la sociedad y para su incorporación al mundo del empleo. Las competencias deberían haberse adquirido al final de la enseñanza obligatoria, y tendrían que constituir la base de un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para finalizar este apartado, queremos señalar que los proyectos curriculares de ciclo o etapa se deben realizar en equipos o comisiones de profesorado, que, teniendo como referencia la normativa establecida en los decretos de enseñanza, vayan construyendo un proyecto educativo adecuado a su realidad.

El Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)

De acuerdo con la Orden 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, la Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al plan de orientación y acción tutorial en los institutos de Educación Secundaria, y las orientaciones que elaboró la Junta de Andalucía en el año 2007, dividiremos el POAT en dos grupos:

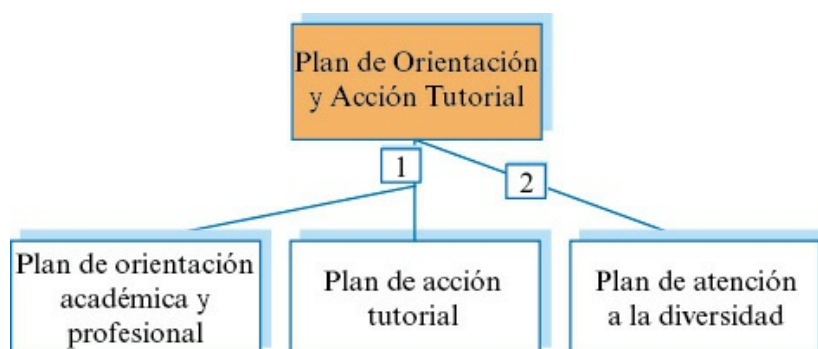


Figura 4.2. Contenidos del Plan de Orientación y Acción Tutorial.

- La orientación, dentro de la labor educativa, es una tarea amplia y fundamental, que exige una continua revisión de presupuestos teóricos y prácticos, siempre en función del contexto y de las necesidades y realidad del momento. Queremos favorecer un modelo de orientación de carácter educativo y curricular que contribuya a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ajuste a las necesidades específicas y diversificadas del alumnado, intentando dar una respuesta educativa ajustada a todo tipo de necesidades, tanto de los individuos como de los grupos. Este modelo exige tener en cuenta, no sólo las características individuales de alumnos y alumnas, sino también las peculiaridades del currículo, el contexto en el que se desenvuelve y los agentes que intervienen.
- La orientación y acción tutorial forman parte de la función docente, teniendo como metas orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje y desarrollo

personal, coordinar la acción educativa y el proceso de evaluación llevados a cabo por el conjunto del profesorado de cada equipo docente, establecer relaciones fluidas y mecanismos de coordinación con las familias del alumnado, y contribuir a la prevención e identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, coordinando la puesta en marcha de las medidas educativas pertinentes tan pronto como las mismas se detecten. Aunque esta labor está coordinada por los tutores y tutoras, es una labor colaborativa que compete a todo el equipo docente.

El Plan de Orientación y Acción Tutorial es un plan de ayuda continua y sistemática a la formación integral del alumnado, con la implicación de los diferentes agentes educativos: tutorías, profesorado, orientación y familia.

La elaboración y desarrollo del POAT constituye una de las tareas básicas para contribuir a la mejora y la calidad de la oferta educativa.

Dentro del POAT se desarrolla el plan de acción tutorial, que podría tener los siguientes objetivos:

- Afianzar y reforzar el conjunto de capacidades, competencias, hábitos y actitudes necesarias para la mejora del rendimiento académico.
- Adquirir valores de cooperación, convivencia y solidaridad, propios de una sociedad democrática, concibiendo el diálogo como herramienta fundamental para la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar progresivamente un adecuado conocimiento y valoración de sí mismo, adquiriendo una imagen positiva sobre sus propias posibilidades y capacidades.
- Tomar conciencia de los propios sentimientos y emociones, desarrollando habilidades de control y autorregulación de los mismos.
- Adquirir las habilidades sociales necesarias para relacionarse, expresar los propios sentimientos e ideas, cooperar y trabajar en equipo.
- Adquirir hábitos de vida saludable, aprendiendo a valorar la incidencia de las propias acciones y hábitos de vida sobre la salud individual y colectiva.
- Promover el consumo responsable, respetuoso con la conservación y mejora del medio ambiente.
- Respetar la diversidad de características personales, creencias, opiniones, culturas y formas de vida, desarrollando actitudes comprometidas y solidarias con los menos favorecidos.

También aparece en el POAT el plan de atención a la diversidad, que podría recoger aspectos como el programa de acompañamiento y el plan de trabajo del aula temporal de adaptación lingüística (ATAL).

El Plan de Evaluación Interna

Es el que clarifica la evaluación del proceso de puesta en marcha del Proyecto

Educativo. En él deben recogerse la finalidad, la metodología y criterios de evaluación, los momentos de la evaluación, los instrumentos a emplear, así como los aspectos a evaluar. Consideramos interesante detenernos en algunas estrategias, que nos van a clarificar la forma en que esto se debería realizar por parte de los equipos docentes.

Concretamente, proponemos una estrategia denominada «proceso de autorrevisión» para realizar el plan de evaluación del PC, que además podría servir para cualquier otro apartado del mismo.

Este proceso de autorrevisión parte de la práctica docente, de su análisis, reflexión y adopción de acuerdos de un colectivo de profesionales, que se traducen a través de planes de acción para mejorar esa práctica objeto de análisis y reflexión.

La autorrevisión implica tres acciones fundamentales: la identificación, la categorización y la priorización de los problemas o necesidades demandadas desde la práctica. Estos tres procesos relativos a los problemas o necesidades se realizan sucesivamente de forma individual, por parejas afines, en pequeños grupos y por último en gran grupo, con constantes acuerdos conforme se pasa de un nivel a otro.

Así, tenemos el posicionamiento personal de inicio, que luego se enfrenta con el de otro u otra docente, teniendo que llegar a un acuerdo, para después enfrentar este acuerdo al de un pequeño grupo, cuyo acuerdo acabará nutriendo el acuerdo del gran grupo (en un centro sería el Claustro).

Los problemas o necesidades recabadas por el grupo deben ser concretas, abordables, prácticas y relevantes. Aquí aparece un primer gran obstáculo, y es la dificultad que en muchas ocasiones tenemos el personal docente para definir y enunciar con concreción los problemas que nos afligen cotidianamente, dando en la mayoría de las ocasiones respuestas abstractas, generales o difusas, características éstas que en la mayoría de las ocasiones, de no ser subsanadas, acaban por destrozar cualquier proceso de cambio y/o mejora.

Para realizar las oportunas reflexiones que den como resultado un Plan de Evaluación del centro, éste debe tener un soporte de trabajo o formato que deberá ser negociado con el Claustro del centro, ya que lo impuesto desde fuera se convierte la mayoría de las veces en poco significativo. Así pues, proponemos el soporte de trabajo que se representa en la tabla 4.2, que irá dando respuesta en los diferentes modelos de agrupamiento con los que se trabaje y se irá transformando según los acuerdos a los que se llegue.

TABLA 4.2
Guía para realizar el Plan de Evaluación

¿Para qué evaluar?

¿Qué evaluar?

¿Cómo evaluar?

¿Cuándo evaluar?

¿A quién evaluar?

¿Quién evalúa?

Debe quedar claro que la evaluación para y de un centro educativo supone un proceso de toma de decisiones, de reflexión, de análisis y acuerdos, que debe ser elaborado por el propio centro.

Por tanto, proponemos una metodología de trabajo que, de acuerdo con el proceso de autorrevisión y sus características, vaya respondiendo de manera práctica y comprometida, a través de los diferentes agrupamientos propuestos a las cuestiones que orientan la guía para la elaboración del plan de evaluación, considerando que todas las respuestas a estas preguntas deben tener coherencia entre sí.

El Plan de formación del profesorado

La LOE establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Los programas de formación que aborden las necesidades que surjan en el ejercicio de la docencia deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminada a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros (art. 102, LOE).

El plan de formación debe partir de una detección de necesidades que faciliten el tratamiento de las cuestiones anteriores, ya que la formación no se puede basar solamente en «lo que me gustaría hacer», sino también en «lo que necesito saber». Por ello, la Administración educativa garantizará una oferta gratuita y diversificada de estas actividades y establecerá las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

Las finalidades del contexto

Supone el conocimiento real y actualizado de las características del contexto en que se incardina el Plan de Centro. El profesorado plantea las metas y objetivos como fruto del proyecto curricular del contexto donde el centro esté inmerso y de las relaciones externas.

El Plan de actividades complementarias y extraescolares

En este apartado se recogen aquellas actividades que complementan de manera significativa las áreas curriculares establecidas en el proyecto curricular de centro. Los objetivos a conseguir deben coincidir con los objetivos propuestos para trabajar

en el aula.

Por otra parte, se plantean también aquellas actividades que se desarrollan fuera del horario lectivo. Son actividades que, por su desarrollo, no se consideran imprescindibles para la formación en relación con las distintas áreas curriculares. Se caracterizan por ser voluntarias. Son todas las actividades que están fuera del horario escolar, como las que determina el plan de apertura del centro, los planes de compensatoria, la asistencia al comedor escolar, etc.

4.5. EL REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

El reglamento de organización y funcionamiento recogerá las normas organizativas y funcionales que faciliten la consecución del clima adecuado para alcanzar los objetivos que el centro se haya propuesto y permitan mantener un ambiente de respeto, confianza y colaboración entre todos los sectores de la comunidad educativa.

Orientativamente, y según establecen los Decretos 328/2010 y 327/2010, el ROF debe recoger al menos dos apartados en los que se describa la estructura de organización y funcionamiento del centro (composición, funciones y competencias de los órganos de coordinación docente y de cada miembro del equipo directivo), así como las normas de funcionamiento del centro.

Para recoger los cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa hay que describir las instancias de la estructura de organización y funcionamiento del centro, como es el equipo directivo, los órganos de coordinación docente (ETCP, equipos de orientación educativa, equipos educativos, tutorías), profesorado (funciones, funciones del profesorado de guardias de recreo, del profesorado de educación especial y de las orientadoras del equipo de orientación educativa), del alumnado (procedimiento de elección del delegado/a de clase y sus funciones) y las funciones del PAEC.

Los aspectos mínimos que se recogerán en el reglamento de organización y funcionamiento, teniendo en cuenta las características propias del centro, contemplarán los siguientes aspectos:

- a) Los cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en todos los aspectos recogidos en el Plan de Centro. Por una parte, el Consejo Escolar y el Claustro son los órganos colegiados a través de los cuales participa la comunidad educativa y el profesorado. Hay que especificar, sobre cada uno de ellos, la composición, competencias, régimen de funcionamiento y, en el caso del Consejo Escolar, debe describirse la misma información para cada una de las comisiones que lo constituyan.

Además, se recoge cómo será la participación del alumnado (delegados/as de clase), de las familias (AMPAs, representación en el Consejo Escolar y delegados/as de grupo-clase), PAS (en el Consejo Escolar) y profesorado (junto a los ya mencionados más arriba, en los diferentes órganos de coordinación

docente).

- b) Los criterios y procedimientos que garanticen el rigor y la transparencia en la toma de decisiones por los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente, especialmente en los procesos relacionados con la escolarización y la evaluación del alumnado. Entre ellos se encuentran el procedimiento para que el alumnado y las familias conozcan que han de recibir información sobre los criterios de evaluación de las distintas áreas y los criterios de promoción, y que han de ser oídos/as en el momento de decidir la promoción, entre otras actuaciones.
- c) La organización de los espacios, instalaciones y recursos materiales del centro, con especial referencia al uso de la biblioteca escolar, así como las normas para su uso correcto. Se debe especificar claramente el momento de uso de los espacios, las normas básicas y responsables. Las mismas cuestiones en cuanto a la utilización de los equipamientos (ordenadores, fotocopiadoras, pizarra digital, etc.), así como la prioridad de uso por personas. También debe recogerse el funcionamiento de la secretaría del centro.
- d) La organización de la vigilancia de los tiempos de recreo y de los períodos de entrada y salida de clase. En este apartado se deben recoger las normas de entrada y salida. En cuanto a la vigilancia, la distribución del personal de vigilancia en el recreo y en el intercambio de clases.
- e) La forma de colaboración de los tutores y tutoras en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto. También es conveniente que desde la tutoría se establezcan los cauces de participación con las familias.
- f) El plan de autoprotección del centro. Aquí habría que describir cuáles son las acciones y medidas que se van a llevar a cabo por parte del centro, con sus medios disponibles, para prevenir y controlar los riesgos sobre personas y bienes, dando respuesta también a situaciones de emergencia.
- g) El procedimiento para la designación de los miembros de los equipos de evaluación a que se refiere el artículo 26.5 (BOJA: 139 del 16/07/2010). Para llevar a cabo estas acciones, el centro tiene que fijar la composición de su equipo de evaluación, que estará compuesto por el equipo directivo y una representación del Consejo Escolar.
- h) Las normas sobre la utilización en el centro de teléfonos móviles y otros aparatos electrónicos, así como el procedimiento para garantizar el acceso seguro a internet del alumnado, de acuerdo con lo dispuesto en el Decreto 25/2007, de 6 de febrero, por el que se establecen medidas para el fomento, la prevención de riesgos y la seguridad en el uso de internet y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de las personas menores de edad.
- i) La posibilidad de establecer un uniforme para el alumnado. En el supuesto de que el centro decidiera el uso de un uniforme, éste, además de la identificación del centro, llevará en la parte superior izquierda la marca genérica de la Junta de Andalucía asociada a la Consejería competente en materia de educación.

- j) Las competencias y funciones relativas a la prevención de riesgos laborales. Estas funciones estarán organizadas por la coordinadora o coordinador de centro del I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente. Serán tareas como informar a la Administración educativa de los accidentes e incidentes que afectan al personal del centro, o hacer un seguimiento de las actuaciones que se llevan a cabo, entre otras.
- k) Cualesquiera otros que le sean atribuidos por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación y, en general, todos aquellos aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro no contemplados por la normativa vigente, a la que, en todo caso, deberá supeditarse.

En la elaboración del reglamento de organización y funcionamiento podrán realizar sugerencias y aportaciones el profesorado, el personal de administración y servicios y de atención educativa complementaria y las asociaciones de padres y madres del alumnado.

4.5.1. EL PLAN DE CONVIVENCIA

Otro requisito de la organización y funcionamiento de los centros es la regulación y el establecimiento de normas de convivencia. El plan de convivencia incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

- a) Diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos a conseguir.
- b) Normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían, de conformidad con lo establecido por la normativa educativa vigente.
- c) Composición, plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia.
- d) Normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro.
- e) Medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse.
- f) Funciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo.
- g) Procedimiento de elección y funciones del delegado o de la delegada de los padres y madres del alumnado, entre las que se incluirá la de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado, o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa.

El Plan de convivencia contemplará la figura del delegado o delegada de los

padres y madres del alumnado en cada uno de los grupos. Será elegido para cada curso escolar por los propios padres, madres o representantes legales del alumnado.

Los centros educativos podrán crear aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado de Educación Primaria que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por las conductas tipificadas con necesidad de actuación, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas.

El Plan de convivencia establecerá los criterios y condiciones para que el alumnado a que se refiere el apartado anterior sea atendido, en su caso, en el aula de convivencia. Corresponde al director o directora del centro la verificación del cumplimiento de dichas condiciones y la resolución a adoptar, garantizando, en todo caso, el trámite de audiencia a los padres, madres o representantes legales del alumno o alumna.

En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión, por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas, acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente equipo de orientación educativa, y se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna.

En el Plan de convivencia se determinará el profesorado que atenderá el aula de convivencia, implicando en ella al tutor o tutora del grupo al que pertenece el alumno o alumna que sea atendido y al correspondiente equipo de orientación educativa, y se concretarán las actuaciones que se realizarán en la misma, de acuerdo con los criterios pedagógicos que, a tales efectos, sean establecidos por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

4.6. EL PROYECTO DE GESTIÓN

El Proyecto de Gestión de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, secundaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, recogerá la ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos.

En primer lugar habría que hacer un diagnóstico inicial de los recursos materiales de que dispone el centro, especificando las necesidades que el proyecto educativo requiere.

El Proyecto de Gestión contemplará, al menos, los siguientes aspectos:

- a) Criterios para la elaboración del presupuesto anual del centro y para la distribución de los ingresos entre las distintas partidas de gasto. El presupuesto anual contemplará los ingresos y gastos del centro.

Los ingresos que se contabilizan son los procedentes de la Consejería de Educación para gastos de funcionamiento e inversiones y los fondos propios, así como los procedentes de otras personas y entidades.

Entre los gastos que se deben recoger están los de bienes y servicios (arrendamiento, suministros, reparación, comunicaciones...), adquisición de materiales inventariables e inversiones en obras de reparación, mejora o adaptación de los espacios e instalaciones y equipamiento.

- b) Criterios para la gestión de las sustituciones de las ausencias del profesorado. Se debe partir de la prioridad de sustitución establecida en los criterios para la asignación de enseñanza y elaboración de horario del personal docente, en referencia a las horas disponibles con que cuente el centro una vez asignado el profesorado de apoyo y refuerzo, organizando la mejor respuesta educativa con dichas horas para dar respuesta a las ausencias del profesorado. Estas cuestiones van relacionadas con las actividades de refuerzo, recuperación y con las programaciones didácticas de los equipos de ciclo recogidos en el proyecto educativo. El alumnado de cada grupo dispondrá de tareas educativas o actividades que pueden desarrollarse en ausencia del profesor/a del área y bajo la supervisión del profesorado de apoyo.
- c) Medidas para la conservación y renovación de las instalaciones y del equipamiento escolar. Estas actuaciones van a depender de la partida de gastos e ingresos, con los contenidos explicados anteriormente.
- d) Criterios para la obtención de ingresos derivados de la prestación de servicios distintos de los gravados por tasas, así como otros fondos procedentes de entes públicos, privados o particulares, todo ello sin perjuicio de que reciban de la Administración los recursos económicos para el cumplimiento de sus objetivos. Un ejemplo de esto serían los convenios de colaboración con instituciones de la localidad que supongan ingresos, como por ejemplo la cesión de espacios de aula o pistas deportivas en período fuera del horario lectivo y extraescolar.
- e) Procedimientos para la elaboración del inventario anual general del centro. Hay que fijar los criterios que permitan disponer de un inventario del material y equipamiento existente. Se recogerá el material existente y el que se da de baja. Para la actualización del material se establecen responsables, como el secretario/, coordinador/a de planes, coordinador/a de ciclo, etc. La aprobación, como el resto de las actuaciones, corresponde al Consejo Escolar.
- f) Criterios para una gestión sostenible de los recursos del centro y de los residuos que genere, que, en todo caso, será eficiente y compatible con la conservación del medio ambiente.
- g) Cualesquiera otros aspectos relativos a la gestión económica del centro no contemplados en la normativa vigente, a la que, en todo caso, deberá supeditarse.

Las Consejerías competentes en las materias de hacienda y de educación determinarán la estructura y periodicidad de la cuenta que, sobre la gestión, los centros han de rendir ante la Consejería competente en materia de educación, estableciéndose el procedimiento de control y registro de las actuaciones derivadas de la actividad económica de los mismos.

La aprobación del proyecto de presupuesto de los centros para cada curso escolar, así como la justificación de su cuenta de gestión, son competencias de la dirección del centro (LOMCE, 2013). En el caso de la justificación de la cuenta, se realizará por medio de una certificación de dicho Consejo Escolar sobre la aplicación dada a los recursos totales, que sustituirá a los justificantes originales, los cuales, junto con toda la documentación, estarán a disposición tanto de la Consejería competente en materia de educación, como de los órganos de la Comunidad Autónoma con competencia en materia de fiscalización económica y presupuestaria, de la Cámara de Cuentas de Andalucía, del Parlamento de Andalucía, del Tribunal de Cuentas y de los órganos de la Unión Europea con competencia en la materia.

El reconocimiento de la autonomía de gestión económica de los centros docentes reconocida por la LOE, junto con un aumento de las competencias de las direcciones de los centros, establece que los órganos de gobierno de los mismos pueden adquirir bienes y contratar obras, servicios y suministros, así como la ordenación y utilización de los recursos disponibles. Los centros públicos expresarán todas estas actuaciones en un Proyecto de Gestión de los recursos y del personal del centro, que serán responsabilidad de quien ejerza la dirección.

4.7. ACTIVIDADES

1. Haz un mapa conceptual del Plan de Centro, con todos los elementos que lo componen, razonando los enlaces entre los mismos.
2. Analizando la información sobre los agentes y procesos de elaboración del Plan de Centro, realiza un esquema de relaciones entre los mismos.
3. De entre las dificultades para la elaboración del Plan de Centro, elige la más importante y razona el motivo.
4. A partir de lo analizado a lo largo de este tema, razona qué te gustaría investigar sobre los documentos, su contenido, su puesta en práctica, etc.
5. Relaciona los aspectos del Plan de Centro con el apartado donde deberían aparecer.

Presupuesto.	Proyecto curricular de etapa.
Contenidos del área matemática.	Plan de acción tutorial.
Necesidades de cursos para profesorado.	Plan de orientación.
Excursiones del alumnado.	Plan de actividades extraescolares.
Reuniones con familias.	Plan de formación.
Plan de trabajo del EOE.	ROF.
Proceso de sustituciones del profesorado.	Plan de orientación.

Planes trabajo refuerzos educativos.	Proyecto de gestión.
--------------------------------------	----------------------

5

EL GOBIERNO DE LOS CENTROS

M.^a LUISA FERNÁNDEZ SERRAT

RESUMEN

En este capítulo se parte de un análisis de las estructuras organizativas de los centros educativos. En ellas, tienen gran importancia las relacionadas con el gobierno de los mismos. Se desarrolla, más tarde, un estudio de los dos órganos que actualmente gobiernan los centros: el Consejo Escolar y el Claustro.

ABSTRACT. The government of the schools

In this chapter, we start with an analysis of the organizational structures of schools. The structures have a great importance those relating with the government of schools. Later, we development a research about the authorities in the schools (organs) that in Spain government the schools: School Council and is a study of the two bodies that currently govern centres: the School Board and Formal Meeting of teachers.

5.1. INTRODUCCIÓN

Aunque el poder en los centros educativos suele encontrarse repartido entre diferentes personas, en este capítulo nos aproximaremos a los *órganos*, como una unidad dentro de un sistema, que ostentan oficialmente la autoridad y que son los responsables últimos de la toma de decisiones en los centros. Intentaremos conocer quiénes los componen, cuáles son sus competencias y cómo se accede a formar parte de ellos. Son los principales responsables de los proyectos y su desarrollo, y de la dinámica organizativa en general, y así viene reconocido en la legislación vigente.

Si se acepta que la educación compete a todos y que son muchos los agentes implicados, es comprensible asumir que los modelos organizativos de los centros, responsables de la misma, configuren una estructura y una forma de gestión cada vez más democratizada, en la que tengan cabida todas las voces de la comunidad educativa. Hoy no podría ser de otra manera, pero no siempre ha sido así. La participación en la vida del centro está resultando una costosa conquista, ya que disponer de un modelo que dé colaboración activa al alumnado, padres y madres, profesorado y otros elementos sociales, y que ese modelo consiga dar respuesta consensuada a los intereses de cada uno de los sectores (no siempre coincidentes), no

es tarea fácil. La participación no es un hecho puntual, ni supone un estado al que se accede de un día para otro. Es necesario desarrollar la vida organizativa en un contexto de comunicación abierta y sin trabas, de aunar esfuerzos, con una relación fluida para poder llegar a compartir metas. Sólo así será un instrumento de máxima utilidad en la toma de decisiones en los centros.

Tradicionalmente, esta participación ha sido organizada y planificada a través de su estructura organizativa. El profesorado, el alumnado o las familias pueden participar en la manera en que éstas se lo permitan y en las condiciones que se les regulen.

A este modelo, unidad o estructura de participación se le denomina órgano, que, según el Diccionario de la Real Academia Española, es «la parte de un cuerpo que ejerce una función». Para llegar al conocimiento y comprensión de esos órganos, como modelo de participación, creemos que nos servirá de ayuda el revisar someramente la evolución vivida en cuanto a la participación de las personas en los aspectos sustanciales de los centros, para así llegar al momento actual y poder analizar más tarde cada uno de ellos por separado.

5.2. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS CENTROS

Como ya se comentó en el capítulo tercero, existen en los centros educativos diversos elementos que los configuran. Antúñez (1993) señala los objetivos, los recursos, la cultura, la tecnología, la estructura y el entorno, que, apareciendo en todos, poseen en cada centro alguna peculiaridad propia que otorga identidad a los mismos. Por otra parte, existen otros factores, ya sea ajenos a los primeros o resultante de su interrelación, que condicionan las actuaciones (equipos de trabajo, familias, administraciones educativas...). Todos estos elementos se relacionan entre sí, creando lazos de dependencia y condicionamiento entre unos y otros; por eso se afirma que los centros educativos son organizaciones complejas y no se cuestiona la necesidad de su ordenamiento. Cuando se pone orden entre esos elementos, relacionando, jerarquizando o priorizando, el resultado se conoce por el nombre de *estructura organizativa*, y constituye un instrumento muy útil del que se valen las organizaciones para que puedan dirigirse convenientemente hacia los objetivos que tengan establecidos.

En la actualidad los centros educativos poseen una estructura que viene determinada por la legislación y que aparece configurada con la existencia de los *órganos*, unos llamados de *gobierno*, pues se le atribuyen las mayores responsabilidades en cuanto a su gestión y decisiones a tomar, y otros de *coordinación docente*, que sin disponer del poder otorgado a los primeros contribuyen eficazmente al desarrollo de las actividades a emprender. Ambos constituyen la estructura formal del centro, ostentando el poder institucional que la ley les conceda. Pero esta estructura formal no siempre consigue dar respuesta satisfactoria a todo lo que sucede en el mismo, por lo que pueden crearse otros

equipos, órganos, comisiones o cargos que habitual o puntualmente vayan aportando las soluciones organizativas necesarias.

Esta estructura no oficial y complementaria a la formal vendrá condicionada, según Antúnez (1993), por los siguientes factores:

- *Las metas que se persigan.* Cuando éstas son las rutinarias, las que todos los centros tienen fijadas, aunque sean explicitadas de distinta forma, no serán necesarias nuevas estructuras de apoyo, pues con las habituales será suficiente. Cuando la organización se embarca en proyectos innovadores, que impliquen cambios, es posible que las estructuras establecidas o no estén preparadas para los mismos o no sean las idóneas.
- *Los niveles de participación,* porque cuando la participación se limita a los aspectos reglamentados no precisará de nuevos cauces, pero si se viese que éstos no pueden abarcar a todas las demandas de participación habrá que crear vías nuevas y diferentes de las consabidas.
- *La autonomía de los centros,* pues aunque se critica frecuentemente que no se hace efectiva a todos los niveles deseados, podría utilizarse convenientemente bajo el amparo de los preceptos legales, siempre que se cuente con un personal creativo y capaz de diseñar fórmulas organizativas propias.

Acerca de la conveniencia o no de disponer de estructuras «complementarias» o singulares, debe reflexionarse que, si bien es cierto que éstas pueden enriquecer a la convencional, también lo es que cuando en un centro se da un elevado número de comisiones y equipos de trabajo, ello puede llegar a entorpecer la labor docente del personal, con una innecesaria absorción de tiempo, además de crear confusión en cuanto a las responsabilidades a asumir, por lo que la decisión de ampliar las estructuras habrá que tomarla en función fundamentalmente de dos datos:

- El *tamaño del centro*, en cuanto a número de profesores y profesoras y de alumnado.
- Su *complejidad*, que vendrá delimitada por los problemas y conflictos que deban afrontar y por la cultura, en general, que se viva allí.

Como regla general, y ante la duda sobre cuál sería la estructura ideal para un centro, se debería tener en cuenta:

1. ¿Qué es lo que hay que hacer? y ¿por qué hay que hacerlo?
2. ¿De qué tiempo disponemos?

Si para las actividades a realizar basta con los órganos establecidos y las competencias de que disponen los mismos, no serán necesarias nuevas estructuras. Y, por otra parte, no deben crearse estructuras no convencionales, aunque se consideren necesarias, si no se dispone de tiempo para trabajar en ellas.

Si un centro decidiese complementar su estructura formal, es de máximo interés

que se dé participación en su diseño a los diversos miembros de la comunidad educativa, y conseguir que ésta quede lo suficientemente informada del establecimiento de la misma. Resulta muy útil en estos casos el disponer de un organigrama que recoja la estructura con la que cuenta el centro, y el hacerlo público a toda la comunidad a través de alguno de los documentos de su Proyecto.

5.3. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

Rastreando en la historia de la educación en nuestro país, revisando cuándo y quiénes han participado en su ordenamiento, quizá el momento más lejano en el tiempo en el que se encuentra atisbos de participación en su gobierno sea el año 1967. A través del Reglamento de Centros de Primaria se crea una Comisión Asesora para la dirección del mismo, constituida exclusivamente por docentes, con funciones parecidas a los actuales Claustros, y que recibió el nombre de *Consejo Escolar*. Fue una conquista que no valoró la Ley General de Educación (1970), desaprovechando la oportunidad que suponía regular y profundizar dicho órgano, y apenas si se hace mención al mismo.

Más adelante, los cambios sociales que se produjeron mediando la década de los años setenta fueron lo suficientemente importantes para que en la Constitución española de 1978 se articule la participación de los padres y de los alumnos en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos (art. 27.7). Aprovechando los derechos constitucionales reconocidos, la LOECE de 1980 crea un órgano que llamó *Consejo de Dirección*, y que abría tímidamente la puerta a la participación de padres y madres, aunque con algunas condiciones, porque forzosamente deberían pertenecer a la Asociación de Padres, que entonces era prácticamente inexistente en los centros.

No hubo mucho tiempo para comprobar o no la eficacia de una fórmula que daba poder al profesorado contando con la participación y asesoramiento de las familias, pues a esta ley no se le concedió mucho tiempo para asentar estas medidas.

El paso definitivo en cuanto a la participación se da con la LODE en 1985, que, con algunas modificaciones realizadas por la LOPEGCE diez años después, ha sabido mantener desde entonces la estructura diseñada para una efectiva participación por parte de todas las personas que, de una forma u otra, tienen intereses en la educación de ese centro (padres y madres, profesorado, alumnado...). Fue una importante apuesta por la participación real la que se hizo a través de lo regulado en esta ley, dejando en manos de la comunidad educativa (representada a través del Consejo Escolar) las más importantes decisiones a tomar por el centro. Así, la elección de director o directora en aquel momento, que asumió mediante una participación tan plural, supuso una gran innovación en toda Europa.

Estas relevantes competencias del Consejo Escolar, con algunas modificaciones efectuadas en las sucesivas leyes, han perdurado hasta la actualidad.

5.4. LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

La ley actual (LOMCE, 2013) diferencia los órganos de gobierno de los de coordinación, figurando entre los primeros el Consejo Escolar y el Claustro de profesores.

5.4.1. EL CONSEJO ESCOLAR

Como su nombre indica, al ser un órgano colegiado, el Consejo Escolar debe actuar y tomar decisiones colegiadamente, lo cual implica una renuncia a intereses personales de cada uno de los miembros en pos del interés de la colectividad. Esto conlleva el asumir decisiones y tareas que no siempre coinciden con las deseadas a título personal.

Cuando la LODE en 1985 diseñó la estructura de este órgano, buscaba un modelo de participación en la gestión donde tuviesen voz, en mayor o menor número, dependiendo de su implicación, todas las personas con intereses en la organización y funcionamiento del centro. Pero parecía limitado regular la participación a las personas implicadas en cada centro exclusivamente, puesto que en la educación existen intereses municipales y políticos, además de ser considerado como un subsistema inmerso en otros que lo engloban. Esa fue una de las razones por las que la misma ley planificó además los Consejos Escolares municipales, lo que permitiría llevar la voz de los centros más allá de sus propias paredes y facilitar la toma de decisiones conjunta entre centros de un mismo municipio. Esta idea se repite con la creación de los Consejos Escolares provinciales y autonómicos, respecto a la provincia y a la comunidad autónoma respectivamente. Queda como máximo órgano de representación el Consejo Escolar de Estado, que, representando a todos los sectores educativos del país, se ocupa de dar respuesta a los problemas y cuestiones que la educación tiene planteadas a nivel nacional.

En cuanto al Consejo Escolar de los centros públicos, su composición es la siguiente:

- a) El director o directora del centro que lo presidirá.
- b) El o la jefe de estudios.
- c) El secretario o secretaria del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz pero sin voto.
- d) Un concejal o representante del Ayuntamiento donde se halle el centro.
- e) Un número de profesores, elegidos por el Claustro y en representación del mismo, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- f) Un número de padres-madres, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo (uno de ellos será designado por el AMPA del centro).

- g) Un número de alumnos o alumnas, elegidos respectivamente por y entre ellos a partir del primer curso de la ESO, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, aunque el alumnado de los dos primeros cursos de la ESO no podrá participar en la selección o cese del director o directora.
- h) Un representante del personal de administración y servicios del centro.

Uno de sus miembros será designado por el Consejo Escolar para que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres. Ante esta composición, bien pudiera deducirse el interés en no dejar fuera de las decisiones a ninguna persona o sector que de alguna manera tenga intereses relacionados con el funcionamiento del centro.

En cuanto a las competencias atribuidas, son:

- a) Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.
- b) Evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
- d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente ley orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
- e) Informar sobre la admisión de alumnos, con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y en las disposiciones que la desarrollen.
- f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
- g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente ley orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.
- h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar, e informar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- i) Informar sobre las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, colaborando con las Administraciones locales, y con otros centros, entidades y organismos.

- j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
- k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.
- l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

En general, en los Consejos Escolares se debaten y se toman decisiones sobre todas las cuestiones relevantes para el centro, dando por supuesto que en cualquiera de ellas todos sus integrantes tienen algo que decir: padres y madres, el Ayuntamiento, el personal no docente... Se entiende que esta heterogénea composición puede proporcionar más riqueza al debate, porque desde cada una de las posiciones se ven los problemas con diferentes matices. Cuando se traten asuntos relacionados con los Proyectos educativos, efectivamente será diferente la aportación que puedan hacer los profesionales de la que hagan los que no lo son, o los propios alumnos como receptores directos de los mismos. No puede ver de la misma forma las justificaciones de presupuestos el concejal del Ayuntamiento que los padres o el profesorado, puesto que probablemente cada uno de ellos tenga intereses distintos en este sentido. Esto ocurre en numerosos asuntos que se discuten y deciden en los Consejos Escolares, y que son analizados con características distintas incluso dependiendo de qué persona del Consejo Escolar la describa y resuma.

En cuanto al número de reuniones, son tantas las cuestiones que deben tratarse en los Consejos Escolares que, o bien se celebra un número mayor de las tres sesiones preceptivas, o, si se limitan a éstas, como estarán sobrecargadas de asuntos para ser tratados, para una mayor agilidad en su funcionamiento es habitual que se formen comisiones de trabajo; de hecho, así está recogido en la ley.

Estas sesiones a celebrar por los Consejos Escolares suelen contar con el dilema de la convocatoria: ¿cuándo se convoca que venga bien a todos?, ¿qué cuestiones seleccionar que realmente interesen a todos y en donde todos tengan cosas que aportar? En este sentido, deben reconocerse los conflictos que se vienen produciendo en los centros a consecuencia de tener horarios distintos las familias y el profesorado. Asimismo, debe cuidarse por parte de los Equipos directivos el orden del día con el que se cita sobre todo a las personas ajenas al centro, pues a veces coinciden en afirmar que las sesiones son rutinarias, mientras que otras veces se escuchan quejas relacionadas con la escasez de oportunidades para insertar algún cambio. Por todo ello, el director o directora, como presidente, debiera aprovechar la ocasión que ofrecen los Consejos Escolares para propiciar una participación efectiva de todos.

5.4.2. EL CLAUSTRO DE PROFESORES

El segundo de los órganos de gobierno de los centros es el Claustro de profesores,

que, presidido por el director o directora, está integrado por la totalidad de los profesores y profesoras que prestan servicio en el centro. Actualmente este órgano está especializado en los asuntos curriculares, haciendo propuestas relacionadas con el currículo y aprobándolos y evaluándolos. Para el resto de decisiones que deben tomarse, ya sean de tipo económico, administrativo o gestor, el Claustro sólo «formula propuestas», «promueve iniciativas» o «conoce». Incluso las propuestas para la elaboración de proyectos o programaciones debe elevarlas al Consejo Escolar para que éste las apruebe.

Tiene las siguientes competencias:

- a) Formular al Equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos y de la programación anual.
- b) Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos.
- c) Fijar criterios para la orientación, tutoría, evaluación y recuperación del alumnado.
- d) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica, y en la formación del profesorado del centro.
- e) Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección de director/a.
- f) Conocer las candidaturas a la dirección y los programas presentadas por los candidatos.
- g) Analizar y valorar el funcionamiento del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación en las que el centro participe.
- h) Informar sobre normas y organización del centro.
- i) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones, velando porque éstas se atengan a la normativa existente.
- j) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.

Si es necesaria e importante cada unidad de la estructura organizativa de los centros, el funcionamiento de este órgano es fundamental para el funcionamiento de los mismos. Debe ser el corazón del auténtico debate pedagógico, el foro donde profesores y profesoras pueden describir iniciativas nuevas, presentar necesidades didácticas y exponer otras alternativas metodológicas. Precisamente, el que los Claustros se estén viendo reducidos a meras fórmulas organizativas, rutinizando acciones como «aprobar lo de todos los años», se está convirtiendo en una queja generalizada por parte del profesorado, por lo que en estos casos, y aquí los Equipos directivos tienen mucho que decir, debieran diseñarse fórmulas que dinamizaran la vida del Claustro, otorgándole protagonismo en la innovación, el cambio y mejora que los centros precisen.

5.5. ACTIVIDADES

1. Elabora una tabla en la que aparezcan los nombres de las estructuras organizativas creadas a lo largo de los siglos XX y XXI, el año y la ley que la reguló.
2. Piensa tres asuntos que deban ser debatidos en Consejo Escolar y tres en Claustro.
3. Localiza las funciones del Consejo Escolar en la LOE (2006) y compáralas con las establecidas en la LOMCE (2013). ¿Qué diferencias encuentras? Manifiesta tu opinión al respecto.
4. A partir de lo analizado a lo largo del capítulo, razona sobre qué te gustaría investigar sobre el mismo.

6

LA DIRECCIÓN DEL CENTRO. DIMENSIONES PARA SU ANÁLISIS

M.^a LUISA FERNÁNDEZ SERRAT

RESUMEN

La base de este capítulo es la consideración de la importancia que tiene la dirección de los centros para la mejora del mismo. Se analiza en sus dos dimensiones: la formal y la social. Desde el punto de vista formal, debemos conocer el actual modelo directivo y su evolución a partir de los tres factores que la ley regula: el acceso al cargo, la formación y las competencias que desarrolla. Desde el punto de vista social y más personal, estudiamos los aspectos relacionados con el liderazgo y las competencias personales del líder. Terminamos con un repaso sobre los retos que la dirección tiene planteados en la actualidad.

ABSTRACT. School principalship. Dimensions for the analysis

This chapter is based in the importance of the principalship and their role in school improvement. We analysed principal's role through two basic dimensions: the formal and the social. From the formal perspective, we must know the current management model and its evolution from the three factors governing the educational laws: access to the role, training and competencies that are implemented. From the social and personal, we study aspects related to leadership and personal skills of the leader. We finished with an overview about the challenges that educational management is facing today.

6.1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la organización escolar destacan, últimamente, los estudios e investigaciones con relación a la dirección escolar. Aunque se trata de un campo de estudio que ha interesado siempre, en estos momentos ha aumentado la curiosidad por este elemento organizativo, y ello desde que se conocen investigaciones que ponen de manifiesto la relación que existe entre la dirección y la mejora de la institución escolar (Manzano, Waters y McNulty, 2005; Robinson, 2007), sobre todo en una época en que los resultados escolares no son positivos y en momentos en que, por la actual situación económica, debe controlarse especialmente la inversión en la escuela pública.

Por todas estas razones, puede afirmarse que la dirección escolar está en el punto de mira de la sociedad, ya que los centros educativos reciben múltiples influencias y se les imponen constantes revisiones a su actuación. En ese reflujó de demandas, propuestas y respuestas y en el centro de esas interacciones es donde debemos circunscribir la dirección escolar. Es la figura concreta que se ha situado entre las demandas y la oferta a quien se le pide y exige resultados, y quien, al mismo tiempo, los coordina.

Han transcurrido más de cien años desde que apareciera la figura del director escolar, si bien hay que tener en cuenta que dicha figura existió siempre para la Enseñanza Secundaria, desde el mismo instante en que se institucionaliza oficialmente este tipo de enseñanzas, hacia mediados del siglo XIX. En este tiempo, la legislación y normas que regulan sus obligaciones y competencias han sido variadas y abundantes. Revisar la legislación reguladora de la función directiva nos parece un excelente modo de conocerla, de acercarse a ella, de comprenderla y encontrar sus relaciones con esa sociedad que la regula. Todo ello conforma su *dimensión formal*. Sin embargo, para acercarse a la dirección escolar es necesario tener en cuenta una serie de factores relacionados con las relaciones entre las personas de la comunidad educativa, sus rasgos personales y su manera de hacer las cosas; es decir, todos esos elementos no visibles y que forman parte de la *dimensión social* de la dirección.

6.2. LA DIMENSIÓN FORMAL DE LA DIRECCIÓN

Dentro de esta dimensión se encuentran todos los factores legales que regulan la dirección, sus modalidades de acceso, los requisitos necesarios, la formación exigida o las competencias que la ley le otorga. Ha sido la dimensión más estudiada a lo largo de los años, aunque últimamente se tiende a concederle un mayor protagonismo a los aspectos personales y sociales de la persona que asuma el cargo.

6.2.1. EVOLUCIÓN DEL MODELO DIRECTIVO

Para llegar a entender a la función directiva como se manifiesta en la actualidad, se hace preciso conocer el marco legal que la ha venido cobijando y que, mediante las leyes y normas publicadas a lo largo del tiempo, han ido conformando un perfil directivo, al dejar establecidos en ellas los procesos de selección de candidatos y de elección, así como sus competencias.

Esta evolución, que discurre paralela al contexto político y social, promueve al mismo tiempo estudios y análisis sobre la organización y se manifiesta en las diferentes leyes promulgadas en los últimos treinta años, que han configurado el modelo de dirección vigente en nuestras instituciones educativas.

Ha pasado un siglo desde que aparece la figura del director escolar, lo que sucedió cuando se hizo necesaria, cuando la escuela unitaria se convierte en graduada (1903) y son varios los maestros que trabajan en un mismo centro, originándose la necesidad

de la coordinación y jerarquización. Este *regente*, como era llamado, debía realizar, además de las funciones propias de la dirección, las de formación de estudiantes de Magisterio. Ya anteriormente hemos señalado que en los institutos la situación era diferente. Desde los inicios existía la figura del director, que era nombrado directamente por la Dirección General de Instrucción Pública.

A partir de 1910, y hasta la posguerra, en España se fueron sucediendo los Concursos de méritos y/o oposición para acceder a la dirección escolar. En ambos se valoraba específicamente la formación que poseyese el candidato, medida en titulaciones y experiencia docente, aunque los requisitos variasen en función del Gobierno que imperase.

A partir de la guerra civil y en la posguerra, cuando los directores escolares eran nombrados de entre los adictos al Régimen y seleccionados en virtud de méritos no profesionales sino políticos, el acontecimiento más importante ocurrido con relación a las direcciones escolares fue la Reforma de la Enseñanza Primaria de 1965, en la que se crea el cuerpo de directores escolares como cuerpo especial de la Administración civil del Estado. Fue una novedad tan trascendente que se consideró un radical cambio en aquel momento.

Hasta entrado el año 1985, con el gobierno socialista y la publicación de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 8/1985 de 3 de julio), no se ponen condiciones para el acceso a la dirección. La LODE, responsabilizando al Consejo Escolar de la gestión del centro, y preocupándose porque estén en él todos los sectores representados, apuesta por un modelo participativo y democrático. Después de algunas modificaciones producidas por la LOPEGCE (1996) y la LOCE (2002), el modelo directivo actual ha quedado configurado como reguló la LOE (2006) y posteriormente la LOMCE (2013).

6.2.2. EL EQUIPO DIRECTIVO

Se considera al equipo directivo como órgano ejecutivo del gobierno de los centros. La composición del mismo, para un centro de Infantil y/o Primaria, es: dirección, jefatura de estudios y secretaría. En la Educación Secundaria habrá una vicedirección para los centros y jefaturas de estudio adjuntas en función del número de unidades.

El director o directora, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro, que cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director. Se justifica este proceder si se tiene en cuenta la conveniencia de conocerse mutuamente y de compartir ideologías, creencias e intereses capaces de darle coherencia a la gestión. Los miembros del equipo directivo deben trabajar de manera coordinada bajo las instrucciones de la persona que ocupe la dirección. Entre las funciones del equipo directivo están:

1. Velar por el buen funcionamiento del centro.
2. Establecer el horario que corresponde a cada área y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente.
3. Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar y el Claustro de Profesorado, así como velar por el cumplimiento de las decisiones de los órganos de coordinación docente, en el ámbito de sus respectivas competencias.
4. Elaborar el Plan de Centro.

Las responsabilidades y compromisos deben ser compartidos, así como las horas que legalmente les corresponde para realizar tareas de la gestión del centro.

6.2.3. EL CONTEXTO DEL DIRIGIR

Si se acepta la idea de que cada escuela es genuina y singular, se está admitiendo que cada centro tenga sus propias fortalezas, debilidades y necesidades. Desde ese punto de vista, es lógico plantearse el que no exista un modelo de dirección único. Se deduce, así, que cada escuela necesita una dirección. Los proyectos de dirección que presentan los candidatos a la misma deben reflejar que se conoce la realidad de ese centro lo suficiente como para poder plantearse objetivos y maneras de conseguirlo.

Por tanto, la dirección está condicionada por el contexto escolar, y éste a su vez viene determinado por el contexto social. A lo largo de su historia, la escuela ha pretendido satisfacer las demandas educativas de la época concreta en que se desenvuelve, y éstas vienen a ser las que marcan los contextos sociales, la situación social que se viva. Si se entiende que la dirección depende del contexto escolar y éste depende del social, estamos estableciendo que la dirección está condicionada por ambas: por la escuela en sí y por las necesidades sociales. Desde este punto de vista, es fácil comprender que la dirección actual pase por un momento difícil, puesto que la escuela atraviesa un período de crisis y la sociedad también.

Los centros educativos se mueven en medio de contradicciones:

- a) Metodologías tradicionales y medios tecnológicos.
- b) Fracaso escolar por causas no originadas en las escuelas.
- c) Cultura de trabajo individualizado frente a tendencias y leyes que propician el trabajo en equipo.
- d) Etcétera.

Por otra parte, la sociedad actual se manifiesta como compleja, multicultural, cambiante, con grandes avances en la información y escasos en conocimientos, y con múltiples desigualdades.

Dirigir significa considerar todas estas variables. De ahí que no pueda considerarse un modelo único de dirección, sino un perfil que vaya adaptándose a los cambios que se vayan produciendo en su contexto.

6.2.4. EL MODELO ACTUAL

Existen tres ámbitos de la función directiva que se convierten en claves para acceder a su conocimiento, puesto que son los que han marcado los hitos destacados en la historia de la dirección escolar. Juntos configuran un modelo o perfil directivo, y cada uno de ellos viene marcado por las singularidades de cada época o período histórico. Se dice que la evolución del modelo directivo ha corrido pareja a la evolución social. Los ámbitos son los siguientes: *a)* el acceso al cargo, *b)* la formación exigida, y *c)* las competencias o funciones.

a) El acceso al cargo y la selección

A partir de la LOE (2006), cada año se convocan plazas para acceder a los centros que se han quedado con vacantes en la dirección. Esa misma ley establece una serie de requisitos para poder participar en dicha convocatoria. Son los siguientes:

- Una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente, encontrándose en servicio activo.
- Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas que ofrece el centro al que se opta.
- Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso sobre formación para la función directiva, impartido por la Administración Educativa correspondiente.
- La presentación de un Proyecto de Dirección que incluya objetivos, líneas de actuación y evaluación del mismo.

Una vez que cumplan estas condiciones, aquellas personas interesadas en ejercer la dirección en un centro público presentan oficialmente su candidatura y deberán someterse a un concurso de méritos convocado por la Administración educativa, la cual, mediante una Comisión constituida por representantes de la misma y del propio centro, seleccionará a la persona que obtenga mayor valoración por sus méritos académicos y profesionales (que le son presentados a dicha Comisión) y por un Proyecto de Dirección elaborado para ser desarrollado en dicho centro.

b) La formación y el nombramiento

La función directiva presenta características muy diferentes de la función docente, y en las Universidades se presta una escasa atención a la misma. Por ello, ser buen docente no siempre tiene mucha relación con ser buen director o directora y la mayoría de las veces, cuando se accede al cargo sin experiencia anterior, se carece de unos instrumentos mínimos que le faciliten sus actuaciones. La vida de un centro es tan compleja, que responsabilizarse de sus proyectos y actividades, impulsar innovaciones y ser jefe de personal requiere una preparación mínima.

Una vez superado el proceso de selección, la Administración Educativa nombrará director o directora por un período de cuatro años, que podrá ser renovado por períodos de igual duración siempre que vayan superando las evaluaciones sobre el trabajo desarrollado durante el tiempo establecido. Puede ser que en un centro no se cuente con candidaturas para la dirección, que no se tenga a bien seleccionar alguna de las presentadas o que se trate de un centro de nueva creación. En estos casos, la Administración Educativa nombrará director o directora a un profesor o profesora funcionario por un período de cuatro años.

c) Las competencias

Para dirigir un centro es necesario contar con un soporte legal estable que facilite y optimice la función directiva, pero también es sabido que dirigir no es sólo cumplir la preceptiva legal. Si así fuese, si contar con una «buena dirección escolar» se limitase a contar con una «buena base legal», desaparecería la preocupación por la formación para el cargo, o por sus condiciones personales. Posiblemente, el «buen director» o la «buena directora» sea aquella persona que mejor use lo legislado, quien, a pesar de las normas establecidas, sepa personalizar su tarea atendiendo al contexto en que ésta debe desarrollarse. Es decir, aquella persona que mejor ejecute lo «no legislado». En cuanto a las competencias que la ley le atribuye, son:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración Educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente, y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y

del Claustro de profesores del centro, y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.

- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.
- l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente ley orgánica.
- m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- n) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción a lo establecido en esta ley orgánica y en las disposiciones que la desarrollen.
- o) Aprobar la obtención de recursos complementarios, de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- p) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- q) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

En un esfuerzo de síntesis, se puede afirmar que el director es la figura que representa a la Administración educativa en el centro, y que no sólo es el encargado de que las diferentes normativas se cumplan de manera eficaz, sino que además ha de favorecer un clima de convivencia adecuado y la participación de toda la comunidad educativa, asumiendo, por primera vez, responsabilidades respecto al currículo o la innovación pedagógica, así como el imponer medidas disciplinarias.

Es importante conocer la legislación básica, puesto que proporciona el soporte que el director o directora necesita para ejercer su función, le señala límites y fronteras y, al mismo tiempo, le abre posibilidades. Pero la persona que ejerce el cargo directivo en su trabajo cotidiano hace mucho más de lo reglado, y cada una de forma distinta, a pesar de seguir todas las mismas normas. Por ello, consideramos absolutamente imprescindible, para completar el conocimiento acerca de la dirección, que se aborden determinadas cuestiones con las que se enfrentan directores y directoras en el día a día, sin disponer de instrumentos legales que puedan resolverlas, por lo que los Equipos directivos van tomando decisiones y efectuando opciones en virtud de experiencias pasadas, de las presiones de los miembros de la comunidad o de la propia Administración, etc. Por todo ello, cualquier análisis acerca de la dirección sería sesgado si sólo se aproxima a las cuestiones legales, a lo legal, lo formal, que es lo visible, lo explícito, lo verbalizado. Sin embargo, nos consta que la escuela está repleta de aspectos no visibles, no explícitos y que no se verbalizan.

6.2.5. LAS TAREAS DIRECTIVAS

Las competencias que la ley otorga a la dirección deben desarrollarse en el contexto de un centro educativo, que tendrá sus singularidades y necesidades propias y, además, se pondrán en práctica por medio de unas personas (las del equipo directivo), con sus propias características personales e intereses. Por tanto, estas competencias o tareas habrá que adaptarlas al centro y también a las personas que las lleven a cabo. Un análisis riguroso sobre las tareas directivas debería estar sostenido en la consideración de la autonomía del individuo en cuestión, y de las interpretaciones que elabore sobre las cuestiones formales, sin olvidar que deberá realizarlas, frecuentemente, en climas conflictivos, en medio de intereses contrapuestos y bajo tensiones.

Clasificar las tareas que realizan directores y directoras escolares supone un análisis y un conocimiento exhaustivo de las mismas, y suele ser un ejercicio habitual entre los expertos en organización escolar. Es clásica la clasificación que hizo Antúnez (1991), que identificó 127 tareas, que calificó como típicas directivas, y las organizó en siete bloques:

- Personales (tareas de autoconocimiento y reflexión sobre su propia práctica).
- Interpersonales (cuando estimula, conduce al grupo, resuelve conflictos...).
- De información y comunicación (busca información, la difunde, la solicita...).
- Relativas a actividades centrales de la organización (fija objetivos, interviene directamente con alumnos...).
- De gestión de recursos (lleva el control financiero, demanda materiales...).
- De innovación (propone ideas, promueve conductas de adaptación...).
- De contingencia (hace de portero, administrativo o mensajero...).

En cuanto a las características de estas tareas, en las que también se aprecian coincidencias, parece que (Fernández Serrat, 1998):

1. La realidad ni siquiera es objetiva, pues depende en cada caso de factores como el espacio donde se desarrolla, el entorno que la envuelve, las personas que la comparten... Es posible que cada centro sea un micromundo y que el director lo organice según sus características.
2. Existen tareas directivas tan homogéneas y rutinarias que no cabe el juicio sobre cómo se realizan: sólo hay un modo de hacerlo. No podemos encontrar en ellas singularidades del buen director o directora.
3. El trabajo de directores y directoras es fragmentario, se ocupa de variadas cosas, debiendo abarcar varios ámbitos y realizarlos a través de contactos y relaciones interpersonales con agentes internos y externos.
4. No debe hablarse de funciones directivas de forma cerrada, pues siempre se estará a disposición de la contingencia, de lo imprevisto, de aquel problema o suceso no esperado, pero del que se espera una reacción por parte de la dirección del centro.

5. La consideración del director/a como líder, capaz de provocar ese «efecto dominó» (Ball, 1989), que se traduce en desencadenar acciones y energías en los otros.

Por otra parte, no parece suscitar muchas dudas el hecho de que en la realización de estas tareas directivas observadas intervienen una serie de factores que la condicionan. Directores y directoras *hacen lo que hacen* porque se les pide, porque saben lo que tienen que hacer y conocen cómo hacerlo, y además esa tarea se desenvuelve en un contexto social, cultural, económico..., que les marcará de alguna manera su trabajo.

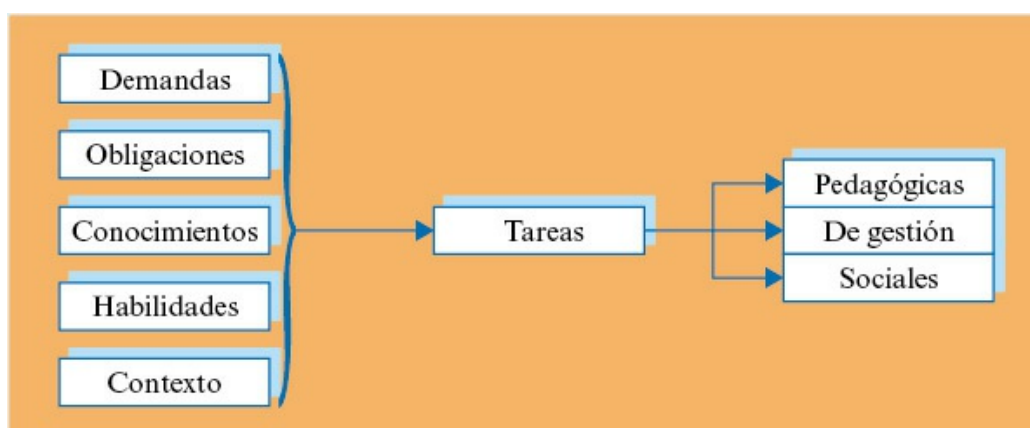


Figura 6.1. Tareas de la dirección.

6.3. LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA DIRECCIÓN

A pesar del conocimiento que se posee de las leyes y normas que regulan la dirección escolar, los equipos directivos no encuentran en ellas todas las respuestas que precisan para dirigir el centro ni cuentan con una formación que les facilite el desarrollo de las tareas. La ley concreta lo que debe hacer el director o directora, pero no entra en los detalles sobre el *cómo* debe hacerlo ni pueden tomarse en consideración las habilidades propias de la persona o sus valores o creencias, siendo éstos factores que también influyen en la manera de dirigir.

Existe un dilema, que perdura desde hace años, sobre si el director o directora *dirige* la institución, entendiendo que realiza una gestión eficaz de la misma y asegurándose un acercamiento a los objetivos propuestos mediante estrategias diseñadas a tal efecto, o si por el contrario la *lidera*, considerando que dinamiza, se relaciona, convence, etc. Dilema aún no superado del todo, porque el director o directora deberá planificar y controlar, pero también deberá actuar como dinamizador de personas y facilitador de la comprensión de la escuela, y además «*tiene que lograr y mantener el control de las situaciones, grupos e individuos (el problema del dominio), asegurando al mismo tiempo la adhesión y el orden (El problema de la*

integración)» (Ball, 1989, p.128).

Sergiovanni (1984), Antúnez (1994) y Delgado (1991) coincidieron hace tiempo incluir como dimensiones en un perfil directivo comprensivo e integrador:

- Una *dimensión técnica*, puesto que planifica, reparte tareas y controla el proceso y los resultados.
- Una *dimensión humana*, pues motiva a los demás miembros de la organización, anima a los grupos y se comunica con ellos.
- Una *dimensión pedagógica*, cuando propone y sugiere iniciativas relacionadas con metodologías de aprendizaje y coordina grupos de trabajo.
- Una *dimensión simbólica y cultural* en el momento que refuerza o cambia los valores que son compartidos o ejerce influencias sobre los hábitos y normas que proporcionan al centro una identidad propia.
- Una *dimensión política*, ya que media en los conflictos y conduce las negociaciones entre los grupos para unificar metas.

Cuando alguna de estas dimensiones se prioriza ante las demás y puede caracterizarse a la persona que dirija en función de esa dimensión que predomina en su hacer, es cuando hablamos de estilos de dirección. Si insistiéramos en establecer diferencias, argumentaríamos que mientras la dirección depende de una posición formal ocupada en la organización, el liderazgo está más bien orientado a ejercer influencias sobre los demás.

Por otra parte, parece comprobado que en la vida diaria de los centros se suceden circunstancias o situaciones problemáticas que, para ser resueltas satisfactoriamente, precisan de un tipo concreto o estilo de liderazgo, que sería contraproducente si se emplease en otras. Quiere decirse con ello que podemos considerar que el liderazgo no es consustancial a la persona, sino una función que se atribuye según el momento y la actividad a realizar en él.

Entre los estudios sobre liderazgo existentes nos quedamos con el que sintetiza Coronel (1996), que señalaba tres momentos en la evolución de la investigación sobre el liderazgo:

- a) Comienza por la *teoría de los rasgos*, cuando se busca la personalidad ideal partiendo de la premisa de que los líderes nacen. Esta hipótesis no consiguió ser demostrada, llegándose a la conclusión de que las actuaciones están ligadas al contexto más que a características de personalidad.
- b) Fue desarrollándose posteriormente la *teoría conductual*, que como su nombre indica va detectando estilos a partir de conductas observadas. Dentro de esta línea, y siguiendo a Davis (1995), cuando se trata de definir estilos de dirección o diferenciar uno de otro debe recurrirse principalmente a estas variables:
 - La participación, es decir, cómo se plantea su necesidad, cómo se busca, cómo se facilita.
 - La tarea y las relaciones.

- c) Parece ser que los trabajos desarrollados dentro de esta teoría son poco consistentes ofreciendo una visión estática, por lo que la nueva corriente señalada no es ya cómo el líder influye sobre el grupo, lo cual seguiría siendo conducta, sino en qué condiciones existe esa influencia. Es la *teoría de la contingencia o situacional*.

Bajo esta teoría se ha considerado al director como líder único, y los trabajos han estado encaminados a identificar estilos de liderazgo, de conductas y perfil, que es lo que realmente interesa. Subyace en ellos la idea de aunar dos funciones: las relacionadas con el liderazgo escolar, que se ejercen por el puesto que se ocupa, y las del curricular, que se ejecutan para la resolución de problemas.

Es ya clásica la clasificación de Leithwood, Begley y Cousins (1990), a través de la cual describen cuatro estilos directivos:

- El *estilo A* es el que enfatiza las relaciones interpersonales, con objeto de crear un clima óptimo de colaboración. Estos directivos opinan que es la mejor forma de conseguir éxito en general, y que les servirá como base facilitadora de otras tareas.
- Para el *estilo B* lo más importante son los alumnos, lo mejor para ellos, por lo que en su comportamiento incluirán algunas conductas más bien típicas de otros estilos.
- En el *estilo C*, lo que requiere mayor atención son los programas, su eficacia; bajo este objetivo, se mejora la competencia docente o las estrategias para realizar las tareas comprendidas en dichos programas.
- El *estilo D* es el del administrativo, consistente en una preocupación por las tareas de este tipo, relegando las pedagógicas.

En este mismo estudio se asegura que el estilo que más contribuye a la eficacia escolar es el tipo B, seguido del C.

Las tipologías que existen acerca de los estilos directivos son tan numerosas y variadas como las posibilidades de combinación que se dan entre las variables que intervienen en su configuración, ya citadas, o bien establecer clasificaciones tomando como base determinados criterios. Por ello, el estilo de dirección deja de depender sólo de la personalidad del director, porque también refleja la historia del centro o las interacciones entre el profesorado o las familias.

En la actualidad, y considerando las circunstancias que rodean la vida de los centros, se hace cada vez más precisa la puesta en práctica de un liderazgo pedagógico que encamine las acciones hacia la consecución de los aprendizajes del alumnado y la optimización de su rendimiento.

6.4. LOS RETOS DE LA DIRECCIÓN

Los retos que se le plantean a la dirección vienen dados por las dificultades que se

perciben en los contextos sociales. Pero en la cotidianidad del trabajo directivo se aprecia como primer reto a superar el encontrar el equilibrio entre lo que es dirigir y lo que es liderar. Tradicionalmente, viene a considerarse que se dirige cuando se planifica, se organiza, se controla... Se lidera cuando se influye, se convence, se negocia... A veces es difícil realizar las dos funciones, pero una buena dirección es la que consigue equilibrar ambas dimensiones. A partir de lo señalado anteriormente, la dirección debe trabajar en tres frentes:

- *Gestionar el currículo.* Depende en gran medida de la dirección el que se consiga un currículo adaptado a las necesidades del centro, en el que se seleccionen debidamente los contenidos, se eduque en competencias básicas, se trabaje con metodologías innovadoras y se utilicen los criterios de evaluación más acordes con éstas. Está claro que este trabajo depende del profesorado directamente, pero es tarea de la dirección propiciar la coordinación docente, la reflexión sobre las prácticas exitosas y el cambio si fuese necesario; es decir, lo que ha dado en llamarse dirección o *liderazgo pedagógico*.
- *Gestionar las relaciones.* Está demostrado que el centro que consigue mantener un buen ambiente entre el personal que trabaja allí consigue con más facilidad sus objetivos. Ahí la dirección tiene mucho que hacer, proponiendo actividades que acerquen al conocimiento personal mutuo y desarrollando políticas de prevención y resolución de conflictos.
- *Gestionar el centro propiamente dicho.* Optimizar el currículo y unas buenas relaciones para desarrollarlo necesita una estructura que facilite horarios, reuniones y agrupamientos. Se trata de poner los espacios, los recursos y los tiempos al servicio de la enseñanza y del aprendizaje.

El principal trabajo directivo consiste en gestionar esos tres aspectos mediante una participación activa de toda la comunidad, dinamizando los grupos e intentando motivar al profesorado. Para ello deberá disponer de recursos como la delegación de funciones o el mantenimiento de una comunicación correcta, y un estímulo y aceptación de la participación de todos.

6.5. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA DIRECCIÓN

En la actualidad, el estudio de las tareas directivas ha pasado a un segundo término, pues en el análisis del trabajo de las personas que ocupan la dirección se le va concediendo más protagonismo a la persona en sí y al contexto que la rodea, por encima de la tarea en sí misma. En este sentido, se habla de competencia cuando se relacionan los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características del lugar de trabajo e incluso la cultura propia de la organización (Gómez, 2010). Por su parte, Van Beirendonck (2004) las define como una característica observable constituida por conocimientos, saber hacer o comportamientos que contribuyen al trabajo bien hecho. En el caso de directores y

directoras, las competencias directivas designan comportamientos que facilitan el éxito teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto.

Son conocidas las clasificaciones que hacen de las competencias directivas. Así, tenemos a Teixidó (2007), que presenta un inventario con quince competencias, o a Campos (2004), que las agrupa en categorías, tal y como se recoge en la siguiente tabla.

TABLA 6.1
Categorías y competencias de la dirección (Campo, 2004)

Categorías	Competencias
Cualidades personales	Flexibilidad. Constancia. Autonomía. Fiabilidad. Integridad. Equilibrio.
Destrezas interpersonales	Empatía. Preocupación por los otros. Asertividad. Escucha activa. Claridad y concisión en la expresión. Trabajo en equipo.
Capacidad de dirección y liderazgo	Delegar. Motivación. Control de la calidad. Desarrollo del personal. Apertura al exterior. Liderazgo.
Destrezas técnicas de gestión	Planificación de proyectos. Negociación. Organización de los recursos. Comprensión del contexto. Evaluación.

Sin olvidar el resumen de las mismas que hacen Leitwood y otros (2006): relación con las personas, pensamiento estratégico, innovación y logro, y aprendizaje.

Ante la confianza de que un director/a competente es quien consigue mejoras en situaciones complejas, se tiende hoy a gestionar las competencias, entendiéndose así el hecho de planificar el desarrollo de las competencias personales de las personas que asumen la dirección.

6.6. ACTIVIDADES

1. Ya conoces diferentes formas de acceder a la dirección escolar a lo largo del

siglo XX y principios del XXI. Elabora una tabla de doble entrada donde puedas colocar cada modalidad de acceso (oposición, concurso de méritos, designación por parte de la Administración, elección por el Consejo Escolar y selección por una Comisión mixta), y señala qué ventajas e inconvenientes tiene cada una de ellas, desde tu punto de vista.

2. La ley anterior a la LOMCE (2013) que reguló las competencias directivas fue la LOE (2006). Localiza en dicha ley las competencias que se le atribuyen a la dirección, compáralas con las actuales y expón tu opinión personal acerca de los cambios.
3. Cada uno de los requisitos que se exigen para acceder a la dirección tiene una justificación. Razona, desde tu punto de vista, por qué se necesita cada uno de ellos.
4. Busca en las webs de los centros algún proyecto de dirección y extrae un índice de contenidos.
5. A partir de lo analizado a lo largo de este tema, razona sobre qué te gustaría investigar del mismo.

LOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE

M.^a JOSÉ CARRASCO MACÍAS

RESUMEN

En temas anteriores hemos visto los órganos de gobierno de los centros, su estructura y competencias. En éste vamos a describir cómo el profesorado puede participar en otros órganos, no de gobierno pero sí de suma importancia en la vida de los centros. Nuestra intención es analizar cuál es el papel de los órganos de coordinación docente en las escuelas de Infantil, centros de Primaria y centros de Secundaria, qué funciones realizan y cómo son las formas organizativas que emplean, ya que todos ellos forman una comunidad con intereses y proyectos comunes que se organizan sectorial y colegiadamente.

ABSTRACT. Teaching coordination teams

We have already studied in previous issues school government teams, their structure and competences; in this issue, we describe how teachers could participate in other commissions which are very relevant for the schools' life. Our goals are: analyze the different roles of coordination teams in Kindergarten, Primary or High Schools; and study in depth the functions and organization forms that educative agents use in their schools. These teams are possible because teachers are part of a community and inside it, they share interests, projects..., organized sectorial and collegiately.

7.1. INTRODUCCIÓN

La Constitución española (1978) reconoce en el artículo 27 el sentido que la participación debe alcanzar en el campo educativo, y así manifiesta que «los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos». En este mismo sentido, la LOMCE (2013) y la LOE (2006) establecen que las Administraciones educativas fomentarán y garantizarán el ejercicio efectivo de la participación del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos.

Centrándonos en el profesorado, ya hemos visto cómo participa en los órganos de gobierno de los centros escolares, así como en sus estructuras y competencias. En

este capítulo vamos a describir cómo el profesorado participa en los órganos de coordinación docente, participación que debe ser conocida por toda la comunidad educativa, ya que ayudará a analizar el trabajo de cada maestro o maestra, profesor o profesora —dependiendo del nivel educativo en el que ejerza su docencia— y a relacionarlo con el de los demás colegas.

Como dijimos en capítulos anteriores, el profesorado que compone la plantilla de un centro se va adentrando progresivamente en el trabajo en equipo y asumiendo tareas individuales insertas en una cultura colaborativa, actuando en tres campos dentro de la estructura del sistema educativo: ejerce una labor *ejecutiva*, en el momento que está sujeto a normas y relaciones jerárquicas y asume responsabilidades legales y laborales; al mismo tiempo es una labor *instructiva*, pues es el responsable directo del aprendizaje del alumnado, y *formativa*, ya que también debe orientar a sus alumnos y alumnas en su desarrollo individual y social. Por todo ello, profesores y profesoras se encuentran integrados en una distribución plural, perteneciendo simultáneamente a varias estructuras organizativas que le facilitarán, de acuerdo con su peculiaridad, desarrollar su propia dinámica.

7.2. LA COORDINACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Siempre se ha valorado que el profesorado trabaje de forma coordinada, pues está comprobado cómo puede mejorar la calidad de la educación que imparte. En la actualidad se dan circunstancias que han contribuido a que el trabajar coordinadamente profesores y profesoras no sólo sea una ventaja, sino una necesidad. Hacemos referencia a los mediocres resultados académicos que obtiene nuestro país en los informes PISA, así como al impulso que desde la legislación vigente se otorga a las innovaciones pedagógicas (adjudicada como responsabilidad de la dirección) o a las estructuras de trabajo horizontal y colaborativo que la propia ley (LOE, 2006, y LOMCE, 2013) impulsa. Los órganos creados para tales fines son los expuestos a continuación.

Equipos docentes y educativos

Denominamos equipos docentes a aquellos equipos que están integrados por un conjunto de profesores y profesoras responsables de la educación de un grupo determinado de alumnas y alumnos. Existen diversos modelos de equipos docentes. En Educación Infantil y Primaria los más habituales son: *de ciclo* (tienen como función principal la unificación de criterios y métodos de evaluación y de orientación entre los diferentes cursos), y *de nivel* (realizan labores fundamentales centradas en la coordinación y en la adaptación de contenidos, metodologías y recursos para cada grupo específico de alumnos).

Los equipos docentes tendrán, como veremos seguidamente, por un lado la función de coordinar horizontalmente diversas áreas curriculares, para que mantengan

una coherencia de objetivos, de orientaciones, de metodologías, etc., y por otro coordinar la actuación de los diversos profesores que actúan en un mismo grupo de alumnos. Las funciones que realizan estos equipos las podemos agrupar en cuatro tipos (Doménech, 1994):

— *Programación de las actividades docentes y orientadoras que se realizan con un grupo de alumnos y alumnas:*

- Unificación de criterios y de actuaciones formativas.
- Concreción de los objetivos específicos de nivel o ciclo por área.
- Selección y secuenciación de contenidos.
- Coordinación de estrategias metodológicas.
- Elaboración de criterios de evaluación.

— *Desarrollo del currículo en el nivel o ciclo con las siguientes actividades:*

- Coordinación con el desarrollo curricular de otros niveles o ciclos.
- Coordinación de las actividades docentes y de orientación.

— *Evaluación del desarrollo del currículo y del proceso de las alumnas y alumnos, con actuaciones concretas:*

- Valorar el proceso de cada uno de los alumnos y alumnas.
- Establecer mecanismos para evaluar el currículo.
- Determinación de criterios para la promoción y recuperación de los alumnos.

— *Funcionamiento interno del equipo y su relación con otros, a través de:*

- Elaboración de propuestas didácticas, orientadoras u organizativas.
- Organización interna del profesorado que forma el equipo.
- Coordinación con otros equipos.
- Establecer canales de información y de comunicación con la familia.

Departamentos y seminarios didácticos

Los departamentos y seminarios didácticos son órganos de coordinación didáctico-pedagógica de los centros de Enseñanza Secundaria. Agrupan a un grupo de profesores y profesoras que tienen una misma especialización en un área determinada. Responden, a partir de esta especialización y de la adscripción de cada profesor o profesora a esa área concreta, a la necesidad de coordinar actuaciones y criterios educativos, y mantener una coherencia de estas áreas en cada uno de los niveles de un centro educativo.

Las funciones de los departamentos, como veremos más adelante, se centran en tres grandes bloques: diseño curricular, formación del profesorado e investigación e innovación educativa (López y Sánchez, 1997):

- *Diseño curricular*: participando en el proyecto curricular de centro y garantizando la continuidad y coherencia del currículo. Acciones concretas a realizar en este ámbito serán, entre otras, la de seleccionar bloques de contenido y adaptarlos a la realidad contextual, fomentar la relación entre las distintas asignaturas del departamento, proponer estrategias y técnicas didácticas, establecer criterios y confeccionar instrumentos de evaluación y seleccionar y confeccionar recursos didácticos.
- *Formación del profesorado*: entendiendo que es una de las misiones fundamentales del departamento atender al perfeccionamiento profesional de sus miembros. Además, para actualizar conocimientos científicos del área, intercambiar experiencias entre los miembros del departamento, informar sobre actividades de formación, organizar seminarios sobre temas específicos y orientar a los profesores y profesoras noveles.
- *Investigación e innovación educativa*: evaluando programas, técnicas de aprendizaje y recursos didácticos, validando pruebas de evaluación, colaborando con investigadores externos y resolviendo problemas didácticos mediante el estudio de casos.

Realizada esta clarificación, pasaremos seguidamente a conocer los diversos órganos de coordinación docente que encontramos en las escuelas infantiles, centros de Educación Infantil y Primaria y en los institutos de Enseñanza Secundaria y que nos vienen impuestos por la normativa educativa.

7.3. LOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS INFANTILES

En las escuelas infantiles de titularidad pública y en los centros de convenios de la Junta de Andalucía existen dos órganos de coordinación educativa: equipo de ciclo y tutorías. Su composición y competencias están reguladas por el Decreto 149/2009 de 12 de mayo (BOJA 92 de 15/05/2009).

a) Equipo de ciclo

Este equipo es el encargado de organizar y desarrollar las enseñanzas propias del primer ciclo de la Educación Infantil. Estará formado por el grupo de profesionales (maestros y maestras con especialización en Educación Infantil o personal que posea el título de técnico superior en educación infantil) que realizan la atención educativa y asistencial directa a los niños y niñas, siendo presidido por la persona que ocupa la dirección del centro (maestro o maestra con especialización en Educación Infantil).

b) Tutorías

Será ejercida por la persona que realice la atención educativa y asistencial directa al alumnado, procurándose que continúe a lo largo del ciclo con ellos. Entre sus funciones podemos destacar:

- Desarrollar las actividades previstas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Realizar la atención educativa y asistencial del alumnado a su cargo.
- Organizar las actividades del aula.
- Coordinar sus acciones con las de los demás tutores y tutoras del ciclo.
- Desarrollar el currículo y atender las dificultades de aprendizaje y maduración del alumnado.
- Informar a los padres y madres o personas que ejerzan la tutela del alumnado sobre la evolución, maduración e integración social y educativa de los niños y niñas.
- Informar a los padres, madres o personas que ejerzan la tutela sobre la alimentación, necesidades fisiológicas, estado de salud y demás aspectos referidos a la atención asistencial.
- Facilitar la participación y colaboración en las actividades del centro educativo de los padres y madres o personas que ejerzan la tutela del alumnado.
- Atender y cuidar al alumnado a su cargo en los períodos de permanencia fuera del aula y en las entradas y salidas del centro.

7.4. LOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE EN CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Cinco son los órganos de coordinación docente que, según el Decreto 328/2010 (BOJA 139 de 16/07/2010), se diferencian en los centros de Educación Infantil y Primaria: equipos docentes, equipos de ciclo, equipo de orientación, equipo técnico de coordinación pedagógica y tutores.



Figura 7.1.—Órganos de coordinación docente en los CEIP.

a) Equipos docentes

Los equipos docentes estarán constituidos por todos los maestros y maestras que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos y alumnas, siendo coordinados por el correspondiente tutor o tutora. Trabajarán para prevenir los problemas de aprendizaje que pudieran presentarse dentro del grupo y compartirán toda la información que sea necesaria para trabajar de manera coordinada en el cumplimiento de sus funciones. La jefatura de estudios incluirá en el horario general del centro la planificación de las reuniones de los equipos docentes.

Entre sus funciones están:

- Llevar a cabo el seguimiento global del alumnado del grupo.
- Realizar de manera colegiada la evaluación del alumnado.
- Garantizar que cada maestro y maestra proporcione al alumnado información relativa a la programación del área que imparte.
- Establecer actuaciones para mejorar el clima de convivencia del grupo.
- Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo.
- Conocer y participar en la elaboración de la información que, en su caso, se proporcione a los padres, madres o representantes legales de cada uno de los alumnos o alumnas del grupo.
- Proponer y elaborar las adaptaciones curriculares no significativas bajo la coordinación del profesor o profesora tutor, con el asesoramiento del equipo de orientación.
- Atender a los padres, madres o representantes legales del alumnado del grupo.

b) Equipos de ciclo

En cuanto a los equipos de ciclo, hemos de decir que la recientemente aprobada LOMCE (2013) no contempla la división en ciclos en la etapa de Educación Primaria, lo que nos puede hacer pensar que al desaparecer los ciclos desaparezcan también los equipos de ciclo en esta etapa. Dicho lo anterior, y hasta que no se promulguen los correspondientes decretos que desarrollarán la LOMCE, actualmente tenemos vigente el Decreto 328/2010 de la Junta de Andalucía, donde está contemplado el Equipo de Ciclo como órgano de coordinación docente en la etapa de Educación Primaria. Un equipo de ciclo está compuesto por todos los maestros y maestras que imparten docencia en uno de los tres ciclos de la Educación Primaria. Son los órganos básicos que se encargan de organizar y desarrollar, bajo la supervisión de la jefatura de estudios, las enseñanzas propias del ciclo. Para ello tienen asignadas diversas competencias, entre las que podemos destacar:

- Colaborar con el equipo directivo en la elaboración de los aspectos docentes del proyecto educativo.
- Elaborar las programaciones didácticas o, en su caso, las propuestas pedagógicas.

- Velar para que en las programaciones didácticas de todas las áreas se incluyan medidas para estimular el interés y el hábito de la lectura y la mejora de la expresión oral y escrita del alumnado.
- Realizar el seguimiento del grado de cumplimiento de la programación didáctica y proponer las medidas de mejora que se deriven del mismo.
- Colaborar en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen para el alumnado del ciclo.
- Promover, organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares.
- Mantener actualizada la metodología didáctica.
- Evaluar la práctica docente y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada equipo tendrá un coordinador o coordinadora que será designado por el director/a, oído el ciclo, que desempeñará la función durante dos cursos. Estos equipos se reunirán al menos una vez a la semana, siendo obligatoria la asistencia de todos sus miembros.

Entre las competencias del coordinador de ciclo podemos nombrar:

- Coordinar y dirigir las actividades de los equipos de ciclo, así como velar por su cumplimiento.
- Convocar y presidir las reuniones de los equipos de ciclo y levantar acta de las mismas.
- Representar al equipo de ciclo en el equipo técnico de coordinación pedagógica.
- Coordinar y dirigir la acción de los tutores y tutoras conforme al Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el proyecto educativo.

c) Equipo de orientación

Las escuelas infantiles de segundo ciclo, los colegios de Educación Primaria y los colegios de Educación Infantil y Primaria tendrán un equipo de orientación, del que formará parte un orientador del equipo de orientación educativa (EOE), que se integrará en el Claustro de profesorado de aquel centro donde preste más horas de atención educativa. También formarán parte del equipo de orientación los maestros y maestras especializados en la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y los maestros y maestras responsables de los programas de atención a la diversidad. El equipo de orientación contará con un coordinador o coordinadora.

Este equipo asesorará sobre la elaboración del Plan de Orientación y acción tutorial, colaborará con los equipos de ciclo especialmente en la prevención y detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo, y asesorará en la elaboración de las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise.

d) Equipo técnico de coordinación pedagógica

Este equipo está compuesto por el director/a del centro, que lo presidirá, el jefe o jefa de estudios, los coordinadores y coordinadoras de ciclo y, en su caso, el coordinador/a del equipo de orientación educativa. Se reunirá con una periodicidad mensual y celebrará una sesión extraordinaria al comienzo del curso, otra al finalizar éste, y cuantas otras se consideren necesarias en el centro.

Son competencias del equipo técnico de coordinación pedagógica:

- Establecer las directrices generales para la elaboración de los aspectos educativos.
- Fijar las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo.
- Asesorar al equipo directivo en la elaboración del Plan de Centro.
- Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas.
- Asesorar a los equipos de ciclo y al Claustro de profesorado sobre el aprendizaje y la evaluación en competencias.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado.
- Establecer criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de convivencia.
- Velar por la formación del profesorado y por investigación de buenas prácticas y nuevas actuaciones pedagógicas.
- Llevar a cabo la evaluación y seguimiento del centro.
- Elaborar planes de mejora para el centro.

e) Tutores

La tutoría y la orientación del alumnado serán funciones docentes. Cada grupo tendrá un maestro o maestra tutor que será designado por el director o directora, a propuesta de la jefatura de estudios y oído el Claustro. Entre sus funciones podemos destacar:

- Desarrollar actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.
- Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle.
- Coordinar la intervención educativa de todos los maestros y maestras.
- Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas.
- Coordinar la evaluación de su grupo.
- Atender a las dificultades de aprendizaje para proceder a la adecuación del currículo.
- Facilitar la integración del alumnado y fomentar su participación.
- Ayudar al alumnado.
- Informar a los padres.

- Facilitar la cooperación de padres, maestros y alumnado.
- Cumplimentar los documentos académicos del alumnado.
- Colaborar con el equipo de orientación educativa.
- Atender recreos, etc.

7.5. LOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE EN INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

Según el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 139, de 16/07/2010), en dichos centros existirán los siguientes órganos de coordinación docente: equipos docentes, áreas de competencias, departamento de orientación, departamento de formación, evaluación e innovación educativa, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), tutoría y departamento de coordinación didáctica y, en su caso, departamento de actividades complementarias y extraescolares.

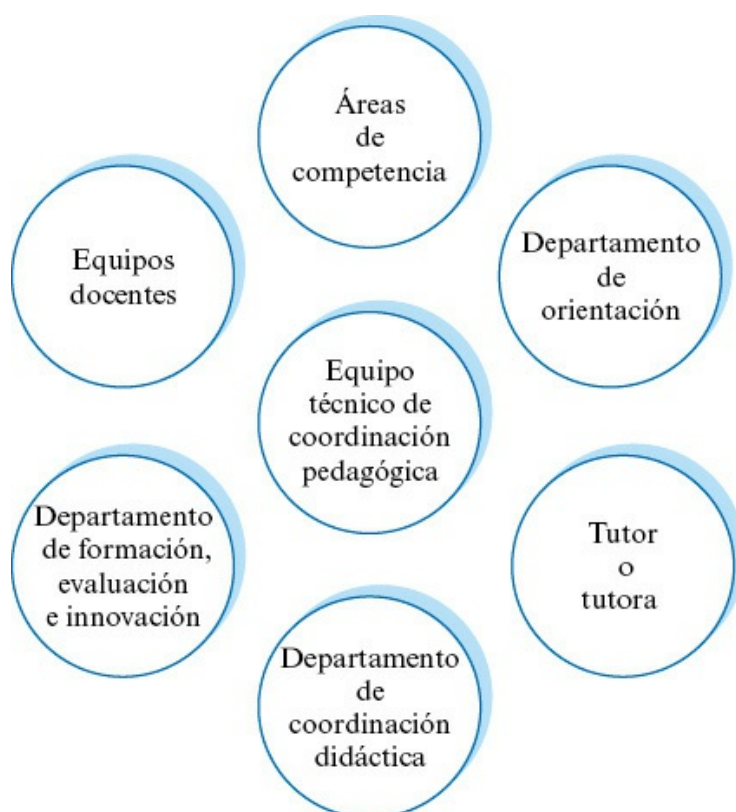


Figura 7.2.—Órganos de coordinación docente en los IES.

a) Equipos docentes

Los equipos docentes, al igual que en Infantil y Primaria, estarán constituidos por el profesorado que imparta docencia a un mismo grupo de alumnos y alumnas, siendo

coordinados por el tutor/a del grupo. Trabajarán para prevenir los problemas de aprendizaje que pudieran presentarse dentro del grupo y compartirán toda la información que sea necesaria para trabajar de manera coordinada en el cumplimiento de sus funciones. La jefatura de estudios incluirá en el horario general del centro la planificación de las reuniones de los equipos docentes.

Entre sus funciones están:

- Llevar a cabo el seguimiento global del alumnado del grupo.
- Realizar de manera colegiada la evaluación del alumnado.
- Garantizar que cada profesor o profesora proporcione al alumnado información relativa a la programación de la materia que imparte.
- Establecer actuaciones para mejorar el clima de convivencia del grupo.
- Tratar coordinadamente los conflictos que surjan en el seno del grupo.
- Conocer y participar en la elaboración de la información que, en su caso, se proporcione a los padres, madres o representantes legales de cada uno de los alumnos o alumnas del grupo.
- Proponer y elaborar las adaptaciones curriculares no significativas bajo la coordinación del profesor o profesora tutor y con el asesoramiento del equipo de orientación.
- Atender a los padres, madres o representantes legales del alumnado del grupo.

b) Áreas de competencias

En los IES, los departamentos de coordinación didácticas se agruparán en cuatro áreas de competencias: social-lingüística, científico-tecnológica, artística y de formación profesional. Entre sus funciones estarán las siguientes: coordinar las actuaciones para que las programaciones didácticas de las materias o módulos profesionales proporcionen una visión integrada y multidisciplinar de sus contenidos; impulsar la utilización de métodos pedagógicos y proponer actividades que contribuyan a la adquisición de las competencias asignadas a cada área, y favorecer el trabajo en equipo del profesorado perteneciente al área de competencias para el desarrollo de las programaciones didácticas.

c) Departamento de orientación

El departamento de orientación estará compuesto por el profesorado perteneciente a la especialidad de orientación educativa, los maestros y maestras especialistas en educación especial y en audición y lenguaje, el profesorado responsable de los programas de atención a la diversidad y los educadores y educadoras sociales, y otros profesionales no docentes con competencias en la materia con que cuente el centro.

Este departamento realizará las siguientes funciones:

- Colaborar con el equipo directivo en la elaboración del plan de orientación y

acción tutorial y en el plan de convivencia, para su inclusión en el Proyecto Educativo.

- Colaborar y asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al profesorado en el desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado y en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.
- Elaborar la programación didáctica de los programas de diversificación curricular, en sus aspectos generales, y coordinar la elaboración de la programación de los distintos ámbitos.
- Elaborar la programación didáctica de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial.
- Asesorar al alumnado sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo para proseguir estudio o la orientación profesional sobre el tránsito al mundo laboral.

d) Departamento de formación, evaluación e innovación educativa

El departamento de formación, evaluación e innovación educativa estará compuesto por la persona que ostente la jefatura del departamento, un profesor o profesora de cada una de las áreas de competencias, y la persona que ejerza la jefatura del departamento de orientación o la persona que ésta designe como representante del mismo. Este departamento realizará las siguientes funciones:

- Realizar el diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado y proponer al equipo directivo las actividades que constituirán el plan de formación del profesorado cada curso.
- Elaborar con el centro del profesorado los proyectos de formación en centros y coordinar la realización de dichas actividades.
- Investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes y trasladarlas a los departamentos.
- Fomentar el trabajo cooperativo de los equipos docentes e informar al profesorado sobre líneas de investigación didáctica innovadoras que se estén llevando a cabo con respecto al currículo.
- Fomentar iniciativas entre los departamentos de coordinación didáctica que favorezcan la elaboración de materiales curriculares.
- Establecer indicadores de calidad que permitan valorar la eficacia de las actividades desarrolladas por el centro y realizar su seguimiento.
- Elevar al Claustro el plan para evaluar los aspectos educativos del Plan de Centro, la evolución del aprendizaje y el proceso de enseñanza.
- Colaborar en la aplicación y el seguimiento de las pruebas de evaluación de diagnóstico.
- Proponer planes de mejora como resultado de las evaluaciones llevadas a cabo en el instituto.

e) Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica

El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) estará integrado por el director o directora, el jefe o jefa de estudio, los jefes o jefas de los departamentos encargados de la coordinación de las áreas de competencias, los titulares de las jefaturas de los departamentos de orientación y de formación, evaluación e innovación educativa y, en su caso, el o la vicedirectora.

El equipo técnico de coordinación pedagógica tendrá entre sus principales competencias las siguientes:

- Establecer las directrices generales para la elaboración de los aspectos educativos del Plan de Centro y sus modificaciones.
- Fijar las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo.
- Asesorar al equipo directivo en la elaboración del Plan de Centro.
- Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas.
- Asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al Claustro sobre el aprendizaje y la evaluación en competencias, y velar porque las programaciones contribuyan al desarrollo de las competencias básicas.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado, incluidos los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial.
- Establecer criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de convivencia.

f) Tutoría

Cada unidad o grupo de alumnos y alumnas tendrá un tutor o tutora, que será nombrado por la dirección del centro, a propuesta de la jefatura de estudios, de entre el profesorado que imparta docencia en el mismo. La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales será ejercida en las aulas específicas de educación especial por el profesorado especializado para la atención de este alumnado. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en un grupo ordinario, la tutoría será ejercida de manera compartida entre el profesor o profesora que ejerza la tutoría del grupo donde esté integrado y el profesorado especialista.

El profesorado que ejerza la tutoría desarrollará las siguientes funciones:

- Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.
- Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones personales, académicas y profesionales.
- Coordinar la intervención educativa del profesorado que compone el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.

- Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.
- Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.
- Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.
- Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación, promoción y titulación del alumnado.
- Cumplimentar la documentación personal y académica del alumnado a su cargo.
- Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.
- Facilitar la comunicación y la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado.
- Mantener una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado.
- Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.

g) Departamentos de coordinación didáctica

Cada departamento de coordinación didáctica estará integrado por todo el profesorado que imparte las enseñanzas que se encomienden al mismo. El profesorado que imparta enseñanzas asignadas a más de un departamento pertenecerá a aquel en el que tenga mayor carga lectiva. Cada departamento contará con una persona que ejercerá su jefatura.

Son competencias de los departamentos de coordinación didáctica:

- Colaborar con el equipo directivo en la elaboración de los aspectos educativos del Plan de Centro.
- Elaborar la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes a las materias, ámbitos o módulos profesionales asignados al departamento.
- Realizar el seguimiento del grado de cumplimiento de la programación didáctica y proponer las medidas de mejora que se deriven.
- Elaborar, realizar y evaluar las pruebas específicas para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria de las materias, módulos o ámbitos asignados al departamento.
- Organizar e impartir las materias, módulos o ámbitos asignados al departamento en los cursos destinados a la preparación de las pruebas de acceso a la Formación Profesional inicial de grados medio y superior.
- Colaborar en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad que se desarrollen para el alumnado y elaborar las programaciones didácticas de los

módulos voluntarios de los programas de cualificación profesional inicial que tengan asignados.

- Organizar y realizar las pruebas necesarias para el alumnado de Bachillerato o de ciclos formativos de Formación Profesional inicial con materias o módulos pendientes de evaluación positiva y, en su caso, para el alumnado libre.
- Proponer la distribución entre el profesorado de las materias, módulos o ámbitos, atendiendo a criterios pedagógicos.
- Evaluar la práctica docente y los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Proponer los libros de texto y materiales didácticos complementarios.
- Mantener actualizada la metodología didáctica y adecuarla a los diferentes grupos de un mismo nivel y curso.

h) Departamento de actividades complementarias y extraescolares

El departamento de actividades complementarias y extraescolares promoverá, coordinará y organizará la realización de estas actividades en colaboración con los departamentos de coordinación didáctica. Contará con una persona que ejercerá su jefatura y desempeñará sus funciones en colaboración con la vicedirección, y en su caso con las jefaturas de los departamentos de coordinación didáctica, con la junta de delegados y delegadas del alumnado, con las asociaciones del alumnado y de sus padres y madres y con quien ostente la representación del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.

7.6. ACTIVIDADES

1. En un centro son muchas las actividades a planificar a principios de curso y que deben estar recogidas en los documentos del centro. Te proponemos alguna de ellas para que decidas a qué órgano se va a encomendar:
 - Relación de actividades adaptadas para un niño con retraso mental.
 - Organización de grupos flexibles en Inglés, según su competencia lingüística.
 - Relación de actividades complementarias para el segundo ciclo de Primaria.
 - Establecer los criterios para dividir una clase.
 - Establecer los contenidos mínimos del ciclo.
 - Información periódica a las familias.
 - Normas de convivencia en el aula.
2. El CEIP «La Paz» tiene dos unidades de Infantil, tres líneas completas de Primaria y dos profesores de Educación Especial.
 - ¿Cuántos tutores hay?
 - ¿Cuántos equipos de ciclo?

- ¿Quiénes componen el ETCP?
3. ¿Qué diferencias encuentras entre un equipo de ciclo y el ETCP? ¿Y entre el ETCP y el departamento de orientación?
 4. Confecciona una relación de tareas para:
 - El ETCP.
 - El equipo docente.
 - El equipo de ciclo.
 - El departamento de orientación.
 5. A partir de lo analizado a lo largo de este tema, razona sobre qué te gustaría investigar del mismo.

LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y TIEMPO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

M.^a JOSÉ CARRASCO MACÍAS

RESUMEN

En este capítulo analizaremos cómo la configuración del espacio y el tiempo en los centros educativos son elementos de vital importancia para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que son elementos condicionantes del aprendizaje, responsables de que éste sea el más adecuado y mejor para cada uno de los alumnos y alumnas. Toda acción educativa se desarrolla en unos espacios y tiempos concretos, por lo que hemos de conocer tanto lo que la legislación educativa actual marca como la planificación que de ellos realizamos, ya que la autonomía de centros nos lo permite; el propio profesorado tiene mucho que aportar en el desarrollo de estas variables organizativas.

ABSTRACT. The organization of space and time in the schools

In this chapter we study space and time as relevant elements in the improvement of teaching and learning processes inside schools. Both, space and time, help teachers to select the best options for each context, situation, student... As a consequence, they enrich the educative process. Any educative action takes place in a concrete moment and space. Laws, regulations, normative..., tell them general rules about how they should organize the different types of spaces and the minimum rules for time; however, each school has autonomy and they could apply changes, different organization, timetables..., they could introduce variations in the temporal structure, give different uses to a same spaces... All these variations mean each school use time and space as organization variables looking for the best option.

8.1. INTRODUCCIÓN

Al hablar de organización de los centros se hace del todo necesaria una serena y profunda reflexión sobre aspectos espaciales y temporales estrechamente vinculados con ellos. Si visitáramos diversos colegios, observaríamos una serie de elementos que se repiten con precisión cartesiana: espacios similares, estructuras temporales casi idénticas, sistemas de agrupamiento calcados, etc. Esta visión nos debe llevar a una doble consideración. Por una parte, la certeza de que estos elementos son básicos en la organización escolar. En segundo lugar, hemos de tener en cuenta que la

organización de esos elementos materiales, espaciales y temporales, adquiere su verdadera significación en el contexto aula y que, por tanto, es preciso partir de una reflexión que profundice adecuadamente sobre la visión actual de lo que acontece dentro del aula; porque según se dispongan esos elementos, así será la opción didáctica utilizada.

A lo largo de este capítulo vamos a hacer un recorrido por los diversos estudios que se han realizado en este ámbito. Es preciso también que conozcamos la normativa actual, y su repercusión en las nuevas estructuras espaciales y temporales que la legislación propone para desarrollar una educación de calidad acorde con el momento presente. Actualmente, la LOMCE (2013), la LOE (2006) y la LEA (2007) dotan de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión a los centros educativos, atribuyéndoles un amplio marco de competencias que les permite articular un modelo pedagógico y de funcionamiento propio reflejado y concretado en el Plan de Centro. Por otro lado, estas mismas leyes hacen una apuesta muy importante a la atención a la diversidad, lo que requiere cambios sustanciales a nivel espacial y temporal y, por tanto, una mayor flexibilidad y autonomía para desarrollar dichos aspectos en cada centro educativo.

Esperamos que, en función de todo lo estudiado, seamos capaces de repensar el uso más adecuado, y casi nos atreveríamos a decir más innovador, de la configuración espacial y temporal de nuestros centros educativos.

8.2. EL ESPACIO ESCOLAR COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE

Antes de entrar propiamente en la configuración espacial de los centros en la actualidad, debemos ver cómo sobre el espacio escolar inciden una serie de factores que lo están condicionando. Estos factores pueden ser tanto externos como internos (García Requena, 1997). Entre los *factores externos* estarían la situación geográfica del centro, el elemento demográfico —como puede ser el número de alumnos y alumnas, el crecimiento de la zona, etc.—, la capacidad de aforo que tiene el edificio, los factores económicos, etc. En cuanto a los *factores internos*, como centro educativo ha de cumplir el requisito de poseer espacio suficiente, en cuanto a la cantidad y variedad, para conseguir una formación de calidad; como comunidad educativa, debe facilitar y propiciar las relaciones entre los distintos miembros de ésta y proyectarse como foco sociocultural en el medio en el que está ubicado; por último, como núcleo de servicios, ha de dar cabida no sólo a las aulas, sino también a dependencias tales como oficinas, sala de profesores, gimnasio, biblioteca, etc.

Estos edificios, cuyo mantenimiento y conservación (en el caso de los centros públicos) corresponde al ayuntamiento, han de estar abiertos a la comunidad educativa, al propio ayuntamiento y a empresas para desarrollar actividades fuera del horario escolar.

8.2.1. CONFIGURACIÓN, CARACTERÍSTICAS Y TIPOS DE ESPACIOS EN

LOS CENTROS

Los condicionantes expuestos anteriormente han llevado a la necesidad de proyectar edificios escolares que han de cumplir una serie de requisitos, para favorecer las previsibles demandas que se le hagan. De ahí que cuando se proyecta un edificio escolar, según la arquitecta Unzueta (1974), estos edificios deban tener las siguientes características:

- *Ampliables*: lo que implica proyectar el espacio como algo expansible, teniendo en cuenta futuras ampliaciones del edificio para nuevos servicios.
- *Convertibles*: el espacio debe permitir cambios fáciles, económicos y rápidos, según las necesidades que puedan surgir en las constantes renovaciones pedagógicas que se vienen efectuando en el sistema educativo.
- *Polifacéticos*: lo que conlleva proyectar espacios que se adecuen a una variedad de funciones, como pueden ser aulas multifuncionales.
- *Maleables*: es decir, que puedan ampliarse o reducirse sin ningún tipo de coste, por ejemplo puertas móviles, sistemas modulares, etc.

Con las características expuestas, lo que se pretende es romper con la rigidez de los espacios escolares tradicionales, flexibilizándolos al máximo y adaptándolos a las nuevas necesidades, dotándolos de lo que los arquitectos denominan grados de adaptabilidad.

Hablar propiamente de la configuración de los edificios escolares requiere que nos centremos en el conjunto de funciones que se realizan en los centros: instructivas, formativas, de gestión, de servicio, etc. Del estudio de la legislación actual se puede concluir la necesidad de diversidad de espacios para poder atender la variedad de funciones que se han de desarrollar en los centros. Para ello, la LOMCE (2013), la LOE (2006) y la LEA (2007) los dotan de autonomía y flexibilidad, atribuyéndoles un amplio marco de competencias para desplegar un modelo donde se pueda dar respuesta a la atención a la diversidad.

Esta multiplicidad de funciones nos va a permitir que podamos clasificar los espacios según la función o funciones que en él se realizan: espacios docentes, recreativos, de servicio, de gestión y circulación, etc.

a) Los espacios docentes

Son aquellos espacios donde se realiza una actividad educativa programada y ordenada según las necesidades del currículo de cada clase, nivel o etapa. Son las aulas propiamente dichas, junto con las aulas específicas destinadas a laboratorio, biblioteca, audiovisuales, seminarios, etc.

b) Los espacios recreativos

Son fundamentalmente los patios, salas de juegos y ludotecas, donde los alumnos

y alumnas se manifiestan y actúan de forma libre y espontánea —es el único espacio que el alumnado siente como su propiedad—. Estos espacios deben cumplir también una función educadora y formativa, en la realización de las actividades recreativas y lúdicas; por ello hay que insistir en la importancia de estos espacios y en la conveniencia de dotarlos de aquellos materiales propios de la edad del alumnado que lo va a utilizar. Además, estos espacios se pueden utilizar para impartir clases al aire libre, pues tan sólo habría que dotarlos de la infraestructura correspondiente, como pueden ser poyetes de distintas alturas.

c) Los servicios

Están formados fundamentalmente por los espacios sanitarios, el comedor y el bar. El bar lo encontramos en los centros de Secundaria, y es el espacio donde afloran las relaciones entre el alumnado.

d) Los espacios de gestión

No sólo nos referimos a los despachos de secretaría, dirección o sala de profesores, que obligatoriamente deben tener todos los colegios, pues también deben disponer de salas de reunión y de trabajo individual y colectivo para los profesores, donde éstos puedan realizar su trabajo personal o en grupo fuera del horario lectivo.

e) Los espacios de circulación y comunicación

Pasillos, vestíbulos, escaleras, etc. Dichos espacios cumplen básicamente dos funciones: permiten una circulación física por el centro y facilitan la comunicación del trabajo que se desarrolla en él.

Estos espacios deberán tener unas dimensiones determinadas, siendo la Administración la encargada de marcar el número de metros exigibles a cada tipo de espacio en cada una de las etapas o niveles educativos, como exponemos seguidamente.

En los *centros de Educación Infantil* los espacios deben ser amplios tanto en las aulas como en los lugares dedicados al ocio o juego de los niños y niñas. Las aulas deben tener una superficie aproximada de dos metros cuadrados por alumno/a, lo que permitirá colocar dentro de ellas no sólo el mobiliario, sino disponer también de espacios para realizar actividades grupales, tales como gimnasia, juegos, etc. Por cada aula habrá un aseo que contará con un lavabo y un inodoro; además, estos centros tendrán que contar con una sala de usos múltiples de treinta metros cuadrados, que podrá ser usada como comedor. En cuanto a la zona de recreo, en el caso del alumnado del segundo ciclo ésta no debe ser inferior a ciento cincuenta metros cuadrados por cada seis unidades de que conste el centro, incrementándose en cincuenta metros por cada unidad más. Estos centros deben contar con pistas y porches cubiertos amplios para ser utilizados los días de lluvia.

Los *centros de Educación Primaria* deberán contar con un aula para cada unidad o curso de los que se compone la etapa, cuya superficie será de un metro y medio cuadrado por cada puesto escolar. El patio de recreo debe tener, al menos, tres metros cuadrados por puesto escolar, y como mínimo una superficie de cuarenta y cuatro por veintidós metros, susceptible de ser utilizado como pista deportiva. También debe tener dos espacios de veinte metros cuadrados por cada seis unidades para actividades de apoyo y refuerzo, una sala de usos polivalente de cien metros cuadrados, una biblioteca de cuarenta y cinco metros cuadrados, un espacio cubierto para educación física y psicomotricidad de doscientos metros cuadrados y espacios adecuados para la celebración de reuniones de las Asociaciones de Alumnos y Alumnas o de Madres y Padres.

En los *centros de Educación Secundaria* cada aula tendrá un metro y medio cuadrado por cada puesto escolar, necesitando además tres aulas específicas de cuarenta y cinco metros cuadrados para música, informática y plástica por cada doce unidades de las que conste el centro. En esta misma proporción de unidades tendrá un laboratorio y una biblioteca de unos sesenta metros cuadrados. El gimnasio debe tener cuatrocientos ochenta metros cuadrados, incluido vestuario, duchas y almacén. El patio de recreo, al igual que en Educación Primaria, debe tener tres metros cuadrados por puesto escolar. A estos espacios se les unirán salas para coordinación y orientación.

8.2.2. EL AULA: SOLUCIONES ORGANIZATIVAS PARA APROVECHAR EL ESPACIO

Vistos los espacios con los que deben contar los centros actualmente y las dimensiones que han de tener, se hace imprescindible ver cómo organizarlos para obtener de ellos el máximo aprovechamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, nos vamos a centrar en el aula, sin menospreciar por ello la importancia que tiene cada uno de los espacios del centro. Creemos que su adecuada configuración espacial, así como la conveniente distribución del mobiliario y del material que se encuentra dentro de ella, son los elementos básicos que contribuyen a configurar el espacio vital donde «*el alumno puede aprender a ser y a vivir*» (Blázquez, 1995).

En primer lugar, hemos de partir del siguiente principio: el aula debe ser un lugar donde la estética, la distribución, las formas y el color la conviertan en un espacio acogedor —y no sólo en Infantil y Primaria—, construido por todos los miembros del grupo que en él se encuentra. Esto implica que hablemos de un aula donde su organización espacial sea flexible, para que pueda permitir las modificaciones surgidas de la participación del propio alumnado, mediante el proceso de construcción de conocimiento que va realizando. En este sentido, Cela y Palou (1997) nos proponen una serie de medidas para que el aula sea un lugar abierto y de todas y todos:

- Intentar que el aula sea un espacio de participación; de esta manera facilitaremos que el alumnado lo sienta como suyo.
- Procurar que los alumnos y alumnas tengan su propia voz en la distribución del mobiliario y el material.
- Crear subdivisiones para usos diversos.
- Tener presente la presencia en no pocas ocasiones de alumnado con necesidades educativas especiales.
- Tener en cuenta la existencia de zonas para el trabajo individual y colectivo.
- Fomentar la estética, para que sea un lugar acogedor, y responsabilizar al alumnado para que esta estética varíe.

Esto implica que el profesorado debe romper con la disposición clásica del mobiliario existente en ella. Cano y Lledó (1990) presentaron muy gráficamente dos ejemplos de tipo de organización espacial de aula, tipos que se corresponden, también, con una concepción de la enseñanza.

a) Ejemplo de tipo de organización espacial «tradicional»

Estructura de comunicación en clase:

- Unidireccional.
- Grupal.
- Informativa/académica/formal.

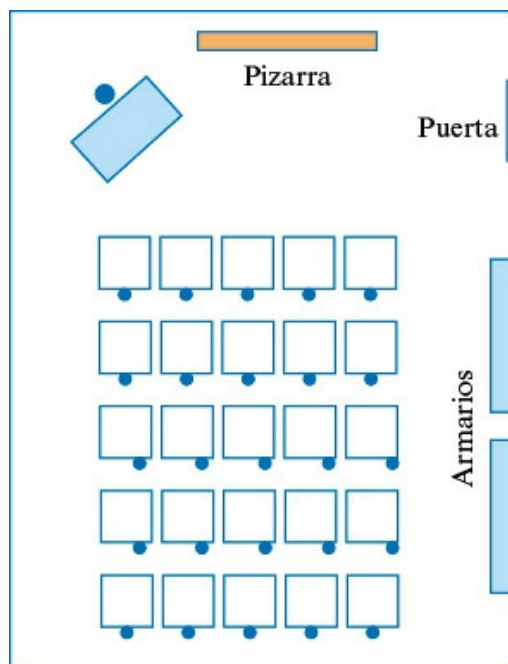


Figura 8.1.—Organización espacial tradicional.

Características de las actividades:

- Individuales.
- Competitivas.
- La misma actividad para todos al mismo tiempo.
- «Académicas» (programa oficial).

b) Ejemplo de tipo de organización espacial «activa»

Estructura de comunicación en clase:

- Bidireccional.
- Todos son emisores y receptores.
- Grupal e individual.
- Integradora de contenidos «formales» e «informales», metodológica y afectiva.
- Características de las actividades.
- Opcionalidad del alumno.
- Grupales e individuales.
- Cooperativas.
- Posibilidad de actividades distintas y simultáneas.

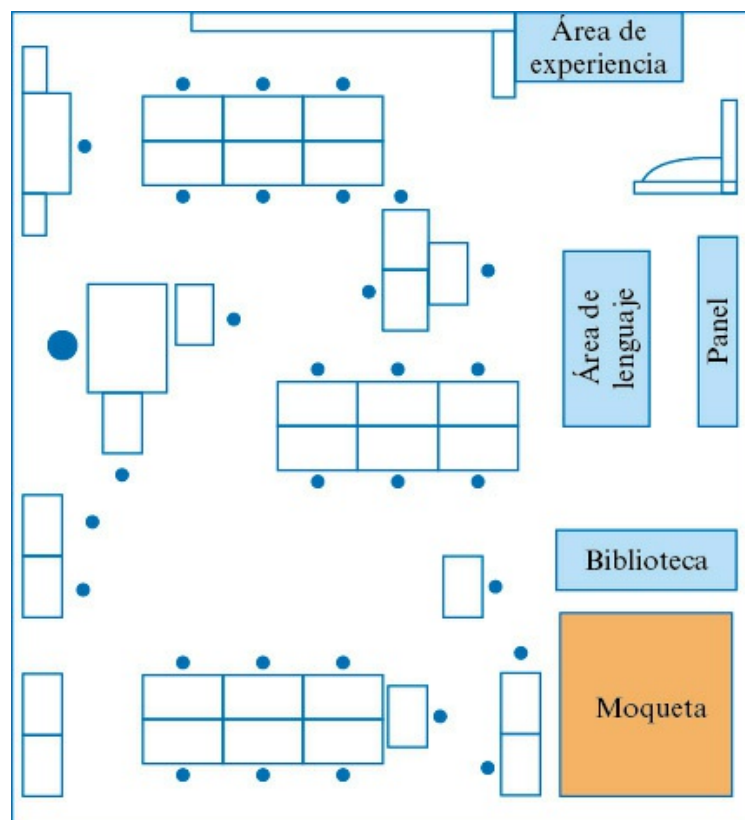


Figura 8.2.—Organización espacial activa.

Como se puede observar, el tipo de organización espacial de aula que proponemos hace referencia al modelo b), donde la distribución y colocación del mobiliario nos va

a permitir que se puedan establecer los cauces de comunicación necesaria en todo proceso de enseñanza aprendizaje, y donde el emisor deja de ser única y exclusivamente el docente, pasando todos a ser emisores y receptores, lo que puede favorecer una clase rica en estímulos. Además, estaríamos evitando con ello la denominada «zona de acción», entendida ésta como el espacio donde se sienta el alumnado más motivado y participativo, ya que es en esta zona donde se concentra sobre todo la interacción profesor-alumno. Según Blázquez (1995), existe interrelación entre el lugar que se ocupa en el aula y el rendimiento. Esta interrelación es en doble sentido, ya que el alumnado más motivado tiende a sentarse cerca del profesor y los que están lejos demuestran tener menos interés. Este mismo autor comenta que estudiantes trasladados hacia atrás descienden en sus calificaciones medias, y los cambiados hacia la zona delantera ganan en puntuación.

En cuanto al mobiliario, las aulas deben contar con módulos flexibles que se puedan adaptar tanto al trabajo individual como en grupo; igualmente debe haber estanterías y armarios donde guardar los libros, trabajos y todo tipo de material necesario en el aula. Hemos de tener en cuenta que si pretendemos desarrollar en nuestros alumnos y alumnas un aprendizaje constructivista, necesitamos disponer en el aula de todo aquel material que provoque en el alumnado el deseo de conocer e investigar. Por ello, en las primeras etapas de la educación obligatoria se recomienda tener dentro de la propia aula rincones o espacios dedicados a la experimentación (biblioteca de aula, rincón de la observación y experimentación, etc.).

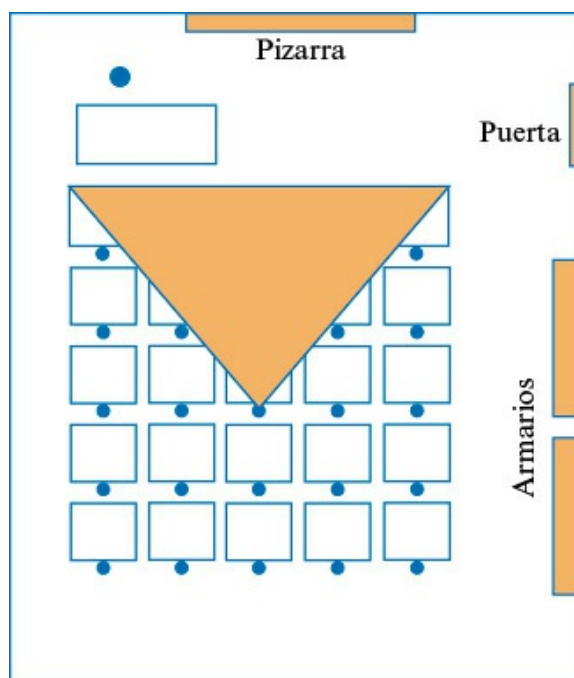


Figura 8.3.—Zona de acción.

Si, como hemos ido viendo, el espacio tiene una gran trascendencia para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, no es menos cierto que los recursos con los

que se cuente tanto en el centro como en el aula tienen también mucha importancia; de ahí que dediquemos un breve espacio a este tema.

En el ámbito organizativo, cuando hablamos de recursos, estamos haciendo referencias a aquellos *recursos escolares* de los que todo centro debe estar dotado, mientras que cuando hablamos de *recursos didácticos* hacemos referencia sólo a aquellos que son utilizados específicamente en la enseñanza, en sentido restrictivo, y solemos llamarle material didáctico, el cual está dentro del genérico de los recursos de un centro.

En los centros educativos hay una gran variedad de recursos; de ahí que encontremos múltiples y variadas formas de catalogarlos. Nosotros vamos a presentar las que propone García Requena (1997), por su claridad y concreción:

- *Recursos personales del centro*. Estos recursos están compuestos por el personal docente, el no docente y otros profesionales, como pueden ser un pedagogo/a, psicólogo/a, un médico/a, un asistente/a social, etc.
- *Recursos personales extraescolares*. Aquí agrupamos a todas las cooperadoras y cooperadores fijos o circunstanciales, como por ejemplo un experto o experta en cualquier tema, un/a especialista laboral, voluntarias/os, etc.
- *Recursos materiales del centro*. Aquí podemos establecer distintas subdimensiones:
 - *Mobiliario*: mesas, sillas, armarios, estanterías, percheros, etc.
 - *Material didáctico tradicional*: encerados, libros, cuadernos, lápices, tiza, materiales específicos de áreas educativas (mapas, esferas, bloques lógicos, instrumentos musicales, balones, cuerdas, aros, colchonetas...), folios, cartulinas, etc.
 - *Material didáctico tecnológico*: medios audiovisuales (retroproyector, proyector, transparencias, magnetófonos, cintas...), ordenadores, etc.
- *Recursos materiales extraescolares*. Son los que encontramos fuera del recinto escolar, como pueden ser: museos, bibliotecas, exposiciones, fábricas, lugares de interés histórico artístico, monumentos, etc.

Lo importante no es disponer de muchos recursos, sino saberlos aprovechar y conseguir obtener de ellos el mayor partido posible en beneficio de nuestros alumnos y alumnas. No es cuestión de tener muchos, sino de cómo lo utilizamos.

8.3. EL TIEMPO COMO RECURSO FUNCIONAL EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

El tiempo, percibido de una forma global y subjetiva, y a pesar de su inexorable linealidad, suele ser un debate polémico en todos los sectores de la comunidad educativa (pertinencia de los calendarios escolares, tipo de jornadas —partida vs.

continuada—, módulos temporales para las sesiones, etc.). Lo que realmente se intenta con la variable tiempo dentro de la organización escolar es el aprovechamiento didáctico de todas las unidades temporales; así, lo que vulgarmente denominamos horario, no es sino la distribución racional del tiempo dedicado a las actividades instructivo-formativas de las instituciones docentes (García Requena, 1997). Es evidente, por tanto, que la distribución racional del tiempo es una necesidad en los centros escolares, ya que no sería posible un despliegue tan diversificado de actividades sin un mínimo de planificación o de sistematización.

El tiempo escolar implica a diferentes agentes, protagonistas directos o indirectos del hecho educativo, ya que existe un tiempo del profesorado, del alumnado, de quien gestiona, etc. Pero también podemos referirnos a tareas diversas, como pueden ser las académicas, administrativas, económicas, etc. El grado de concreción nos introduce en las diferentes unidades de temporalización (del sistema educativo —escolaridad, ciclo, etapa, cursos...— o su funcionamiento —calendario, horario, sesión...—), y la extensión diferencia las posibilidades temporales en relación al período educativo considerado.

8.3.1. DIMENSIONES ORGANIZATIVAS DEL TIEMPO ESCOLAR

Como acabamos de ver, podrían ser muchas y variadas las clasificaciones que sobre las dimensiones organizativas del concepto tiempo escolar podríamos hacer. Nosotros nos vamos a ceñir a cuatro conceptos temporales que consideramos básicos y que debemos tener claros: año académico, calendario escolar, jornada escolar y horarios.

- *Año académico*, el cual se inicia el 1 de septiembre y termina el 31 de agosto. Este período de tiempo se compone de días lectivos, días de evaluación, días de exámenes, días de vacaciones, etc.
- *Calendario escolar*, que hace referencia a los tiempos dedicados para el desarrollo de las tareas escolares, por lo que de él se descuentan los períodos vacacionales (verano, Navidad y Semana Santa). La elaboración del calendario escolar de los centros docentes no universitarios en la Comunidad Autónoma andaluza es competencia de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia. Éstas habrán de tener en cuenta que el curso académico para el profesorado se inicia el 1 de septiembre y finaliza el 30 de junio del año natural siguiente, y que el número de días y horas de docencia para el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Especial es de 178 días y 890 horas, incluidos los recreos. En Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato será de 175 días y 1.050 horas. Según la LOMCE (2013), nunca podrá ser menor de 175 días lectivos para todas las enseñanzas obligatorias, donde estarán incluidos los días dedicados a evaluaciones finales de curso o etapas.

Igualmente, la Administración marca el día de inicio y finalización del curso escolar para el alumnado, así como los días festivos —tanto de ámbito nacional

como autonómico— y los festivos locales son establecidos a propuesta de los Ayuntamientos, en el Consejo Escolar municipal. Aquí aparece una manifestación más de la distancia entre teoría y práctica; se observa cómo la normativa va en contra de la autonomía de los centros, ya que debería ser responsabilidad de los Consejos Escolares de cada centro el decidir su propio calendario escolar.

- *Jornada escolar*, que es el tiempo en el cual profesorado y alumnado desarrollan el currículo. En nuestro sistema educativo encontramos básicamente tres tipos de jornada escolar: jornada única o continuada, jornada doble o partida y jornada combinada. La jornada única es aquella en la que el tiempo lectivo semanal se concentra en cinco períodos de mañana, tarde o noche; en la jornada doble o partida el tiempo lectivo se desarrolla en cinco períodos de mañana de lunes a viernes y cuatro de tardes, de lunes a jueves; finalmente, en la jornada combinada el alumnado tiene cinco sesiones de mañana y dos de tarde.

Es el Consejo Escolar el que decide qué tipo de jornada quiere para su centro; sin embargo, la Administración marca cómo se deben configurar los horarios en cada etapa, al ordenar —restándole, de nuevo, autonomía a los centros— el horario de apertura, o el período de tiempo entre la mañana y la tarde o los períodos de tarde que obligatoriamente han de estar abiertos. Esto lo podemos ver con un ejemplo. En los centros de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial de nuestra Comunidad Autónoma, según la orden de 13/5/99, se explicita, bien claramente, que en ninguno de los tipos de jornada la mañana comenzará antes de las nueve, ni la tarde antes de las quince horas; que en los modelos de jornada partida y combinada debe existir un intervalo de tiempo de, al menos, dos horas entre la mañana y la tarde, y que los períodos de tarde nunca pueden ser inferiores a una hora y treinta minutos.

Al profesorado le toca decidir cómo desarrolla cada jornada escolar, pero para ello debe tener en cuenta una serie de factores como son la duración de la jornada, si está dividida en mañana y tarde o no, cuáles son las pausas previstas que tiene (recreos, descanso), los objetivos y contenidos marcados para el día, las formas de trabajo que quiere desarrollar, las edades de los alumnos y su ritmo de aprendizaje, etc.

- *Horario escolar*. Entendido como la distribución ordenada de tiempos de tareas y descansos a lo largo de los cinco días hábiles de actividad de un centro. Un buen horario debe ser un ejercicio de combinación de factores que redunde en el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, con el fin de optimizar la calidad del trabajo de un centro; por tanto, debe estar proyectado para ayudar en el trabajo del profesorado y del alumnado.

La Administración también marca cómo ha de ser el horario o jornada semanal tanto en los centros de Educación Infantil, Primaria y Especial (que será de veinticinco horas lectivas, incluidas dos y media de recreos distribuidas proporcionalmente a lo largo de la semana) como en Educación Secundaria,

donde cada etapa o ciclo tendrá su propio horario lectivo semanal, el cual incluirá un descanso de treinta minutos cada día, que el centro podrá distribuir en uno o varios períodos de tiempo.

8.3.2. LOS DIFERENTES TIPOS DE HORARIOS Y SUS CARACTERÍSTICAS

A continuación pasamos a describir los tres tipos de horarios que encontramos en los centros educativos: horario general del centro, horario del profesorado y horario del alumnado.

Horario general del centro

Este horario debe permitir la realización de todas las actividades lectivas y complementarias que se programen en el centro. Por eso, en él se plasmará el horario lectivo para cada una de las etapas o ciclos existentes en el centro, y el horario y las condiciones en la que los servicios e instalaciones del centro estarán disponibles para el alumnado. También debe plasmarse en él el horario y condiciones en las que el centro permanecerá abierto, fuera del horario lectivo, a la comunidad educativa.

A raíz de la promulgación del Decreto 137/2002 de apoyo a las familias andaluzas, los centros escolares han podido ampliar sus horarios, jugando un papel muy importante los Planes de Centros, ya que cada centro (dependiendo de la demanda existente) tiene plena autonomía para decidir sobre el horario en que éste permanecerá abierto a la comunidad educativa. Pueden abrir sus instalaciones desde las 7:30 hasta las 18 horas todos los días lectivos, con excepción de los viernes, en los que el cierre será a las 16 horas. Las instalaciones deportivas y recreativas de dichos centros pueden permanecer abiertas para uso público, fuera del horario anterior, hasta las 20 horas en los días lectivos, y de 8 a 20 horas durante los días no lectivos. En los centros de educación infantil y primaria el tiempo entre las 7:30 y la hora de comienzo de la jornada escolar será considerado como aula matinal, sin actividad reglada. Durante los períodos de tarde ofertará actividades extraescolares (deporte, música, artes plásticas, informática, idiomas, etc.) que proporcionen aspectos formativos de interés para el alumnado.

Horario del profesorado

En primer lugar hemos de partir que el tiempo del profesorado está condicionado al horario lectivo. Según la legislación, tiene la consideración de horario lectivo el destinado a la atención directa de un grupo de alumnos y alumnas, así como la hora de tutoría y las reducciones por cargo directivo o de coordinación docente. La suma del horario lectivo (25 horas) y las horas complementarias (5 horas) será de 30 horas semanales (horas que son de permanencia obligada en el centro), más 7,5 horas de libre disposición para la preparación de actividades docentes o cualquier otra

actividad pedagógica complementaria. En total, su horario es de 37,5 horas semanales.

Las 25 horas se computarán como horario regular, debiéndose dedicar la parte que no sea lectiva a reuniones de ciclo o departamentos, actividades de tutorías, cumplimentación de documentos, programación de actividades, servicio de guardia y organización y funcionamiento de la biblioteca (en centros de Secundaria). Las restantes horas, hasta cumplimentar las 30, se dedicarán a: asistencia a reuniones del Claustro y Consejo Escolar, asistencia a sesiones de evaluación, actividades complementarias y extraescolares y actividades de formación y perfeccionamiento, atención a padres, etc.

El proceso de distribución del tiempo a nivel legislativo es muy lineal. Parte, como hemos visto, del número de horas de clase directamente sobre el alumnado, por lo que se supone que las horas de trabajo que realiza fuera de este período no suponen una tarea, valorando poco o nada las horas de trabajo dedicadas a programar, corregir actividades, etc. Se hace necesario, por tanto, clarificar las tareas que realiza el profesorado, tareas que van desde las propiamente vinculadas con la docencia a las tareas de gestión.

Siguiendo a Doménech y Viñas (1999), podemos hablar de *labores vinculadas directamente al proceso educativo del alumnado*, como son la planificación de la enseñanza y de la organización de recursos, la atención directa al alumnado en la docencia, la atención al alumnado fuera del aula (seminarios, talleres...), la evaluación, las tutorías, la orientación, los recreos, etc.

Junto a las anteriores están las *labores de formación y desarrollo profesional* que debe realizar, como son la coordinación del trabajo en el propio centro (de área, de ciclo, de centro...), la coordinación y formación fuera del centro a través de seminarios, actualización científico-cultural, intercambio de experiencias... No menos importantes son las *labores en relación con el entorno escolar* (atención al entorno familiar del alumnado, conocimiento del entorno sociocultural de la escuela) o las de *investigación curricular*, donde el profesorado diseña, elabora y experimenta los materiales curriculares, innova, evalúa críticamente los procesos educativos, etc. Y, por último, están las *labores de participación y gestión* que realiza, entre las que podemos destacar la participación en los órganos colegiados, la coordinación de algún equipo, etc.

Aquellos profesores o profesoras que desempeñen funciones de gobierno y de coordinación docente contarán con reducciones horarias semanales. Las horas de reducción por el desempeño de estos cargos van a depender del número de unidades que tenga el centro.

Horario del alumnado

El horario del alumnado se ajustará a lo establecido en la normativa vigente para cada una de las etapas y ciclos de nuestro sistema educativo.

Hoy en día la distribución horaria por etapas educativas es de 25 horas semanales

para Educación Infantil y Primaria, y para ESO y para Bachillerato 30 horas. En estas horas se distribuirán las distintas materias, teniendo en cuenta el número que a cada una de ellas le corresponde y que igualmente marca la legislación. En todas las enseñanzas, como norma general según la LOMCE (2013), se aplicará que no menos de un 50 % del horario debe corresponder a las asignaturas troncales, no más de un 50 % a las asignaturas específicas, y en aquellas Comunidades Autónomas que posean lengua cooficial habrá un bloque de asignaturas de especialidad, donde se incluirá la Lengua Cooficial y Literatura.

En cuanto a la Formación Profesional y los Programas de Garantía Social, éstos estarán compuestos por módulos de duración variable, lo que conlleva que la distribución horaria dependa del ciclo formativo en concreto que se curse, de su grado (medio o superior) y de la estructura modular del mismo, ya que el tiempo establecido para cada módulo por asignatura es variable.

Expuesto el número de horas que debe tener cada etapa o ciclo, queremos introducirnos en los distintos factores o condicionantes que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar el horario del alumnado, de cuya conjunción dependerá que esté bien elaborado. Para ello nos vamos a basar en los tres que presenta Blázquez (1995): índice ponogenético, ciclo o nivel y agrupamiento.

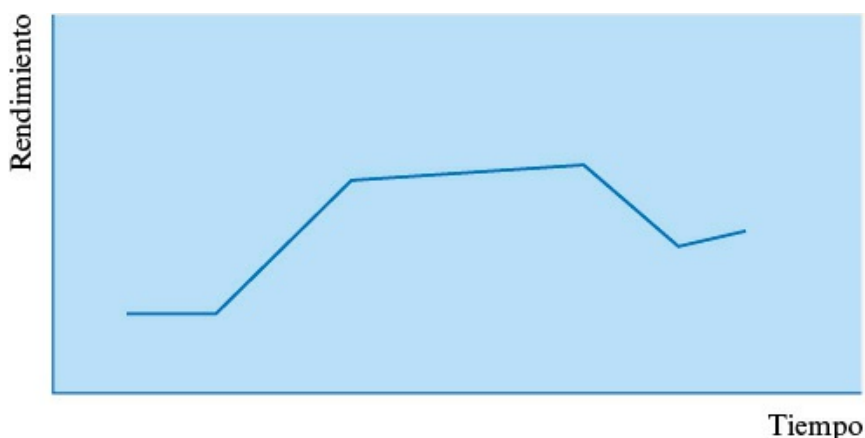


Figura 8.4.—Curva de Kräpelin.

- En primer lugar hemos de tener en cuenta el *índice ponogenético*, que deriva de la conjunción entre curva de atención y rendimiento más índice de fatigabilidad de las asignaturas.

El índice de fatigabilidad es la dificultad y el esfuerzo que cada materia exige. Las más fatigantes son Lenguas, Gramática, Matemáticas y Educación Física. Tienen una potencialidad fatigante media la Historia, la Geografía y las Ciencias de la Naturaleza, encontrándose entre las más suaves el Dibujo, la Educación Plástica y la Música. La curva de atención, por su parte, pone de manifiesto las fases por las que atraviesa la actividad intelectual a lo largo de la jornada escolar.

Estos estudios que relacionan tiempo y rendimiento se deben a Kräpelin.

Siguiendo la curva que presentamos en la figura, podemos ver que el primer tiempo es de corta duración: 10 o 15 minutos, durante los cuales el alumnado debe concentrar su atención sobre el trabajo de la clase y apenas se percibe aumento en el rendimiento; es una línea casi horizontal, por lo que se recomienda no dedicar ese tiempo a mensajes o tareas importantes, debido a la dificultad de prestar una atención intensa. El segundo tiempo podrá dedicarse a las materias más difíciles. El tercer tiempo puede dedicarse a las materias de fatigabilidad media, y por la tarde las materias poco fatigantes, teniendo en cuenta que no se deben insertar seguidas materias que fatiguen del mismo modo.

- En la Enseñanza Secundaria habrá que impartir materias con un índice de dificultad alto en horas de cierta fatigabilidad del alumnado, por lo que la solución está en que el profesor/a planifique su programación, dejando para esas horas los ejercicios menos dificultosos de esa materia. Por eso decíamos que debíamos tener en cuenta el *ciclo o nivel* para construir el horario.
- Por último, hemos de hablar del tipo de *agrupamiento* como tercer requisito a tener en cuenta, ya que es necesario conocer también el porcentaje de tiempo que hay que dedicar a cada una de las distintas situaciones de aprendizaje programadas (en gran grupo, en pequeño grupo, trabajo en biblioteca, en el laboratorio, etc.).

Una vez expuesto el horario escolar del alumnado, volvemos a recordar que éste recoge sólo la parte del tiempo que se desarrolla dentro de la escuela, pero el tiempo de aprendizaje del alumnado es un concepto mucho más amplio, como exponen Doménech y Viñas (1997), que no se centra sólo en el tiempo en el centro educativo, donde el alumnado tiene tiempos de clase, de recreo, de actividades complementarias, de estudio, etc. También cuenta el tiempo fuera del centro relacionado con tareas académicas, como es el tiempo para trabajos complementarios, de estudio o de formación en general. Este tiempo que realiza en casa no debe ser otra jornada de trabajo semejante a la realizada en el centro, ya que esto provocaría la sensación de que siempre tienen tareas que realizar, siendo por tanto necesario racionalizarlo y distribuirlo de forma equilibrada.

8.4. ACTIVIDADES

1. Confecciona el plano de un aula (de Infantil, Primaria o Secundaria), intentando que cumpla todos los requisitos que debiera reunir para ser «un lugar de encuentro».
2. Describe alguna experiencia que hayas tenido como alumno o alumna y en la que hayas considerado que el espacio era una limitación.
3. Ante un calendario de curso (de septiembre a agosto), elabora el calendario escolar teniendo en cuenta el número de días lectivos legales.
4. Este horario (de Infantil, Primaria o Secundaria) se ha confeccionado teniendo

en cuenta las horas legales que debe impartirse para cada área o asignatura. A partir de éste, elabora otro en el que a partir de la autonomía del centro se decide potenciar el área de Lengua.

5. A partir de lo analizado a lo largo de este tema, razona sobre qué te gustaría investigar del mismo.

LAS CULTURAS ORGANIZATIVAS

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS

RESUMEN

En este capítulo nos centramos en explicar un concepto fundamental para el análisis y el funcionamiento organizativo: las culturas organizativas. Frente a la dimensión estructural emerge la dimensión cultural. Su comprensión nos ayudará a entender mejor las organizaciones educativas, a interpretar lo que allí pasa y encontrar respuestas a diversos interrogantes que, en numerosas ocasiones, salpicarán nuestra labor profesional. Presentamos algunos indicadores y pistas para «conocer» en términos culturales las organizaciones educativas. Señalaremos algunos rasgos de la cultura docente, finalizando con el reconocimiento incuestionable —una vez más— entre lo que pasa dentro de la escuela y la realidad externa, visto a través del prisma cultural.

ABSTRACT. Organizational cultures

In this chapter we focus on explaining a key concept for organizational analysis: organizational culture. Along with the structural dimension the cultural dimension emerges. This dimension will help us better understand educational organizations, to interpret what is happening there and find answers of many questions that repeatedly splashed our professional work. We present some indicators and clues to «know» in cultural terms educational organizations. We expose some features of teacher's culture and finally, we connect what happens inside and outside schools seen through the prism of school culture.

9.1. INTRODUCCIÓN

Adentrarse en el análisis del funcionamiento organizativo y reconocer las claves de la actividad educativa en los centros nos lleva, sin apenas dificultad o sobresalto, a un escenario marcado por otros parámetros que permiten explicar la realidad. Ya en el capítulo tercero aludíamos a la dimensión cultural como uno de los ejes sobre los que asentar el conocimiento de la escuela en tanto que organización. Ahora quizá sea el momento de dedicarle un espacio merecido, dada su relevancia, para comprender las organizaciones educativas. Vamos a acercarnos a la idea de *cultura* al objeto de completar esta exploración que venimos haciendo, por cuanto que centrarnos únicamente en la dimensión estructural dejaría oculto un aspecto sustantivo del hecho

organizativo como es su dimensión cultural. Entre las dificultades que previsiblemente encontraremos está el hecho de que hablamos de algo que no aparece escrito, que no queda recogido en ningún documento, pero que está ahí y que resulta imprescindible, si no vital, para desenvolverse en las dinámicas organizativas. La dimensión cultural de la organización, por una parte, nos pone sobre la pista de la individualidad y «personalidad» que un determinado centro posee, pero su comprensión nos va a trasladar de nuevo a un contexto social más amplio que, sin concesiones, incide significativamente en lo que pasa allí, dentro de las escuelas.

Asimismo, hay que decir que el componente cultural impregna prácticamente todas las actividades, procesos y dinámicas de un centro, por lo que el resto de los capítulos y contenidos abordados en este libro pueden reflejar y aludir a dicho componente. Aun reconociendo la relevancia de un tema como el que nos ocupa, es preciso señalar la escasez de trabajos orientados al análisis empírico de las culturas de nuestros centros, en contraposición con la literatura disponible, más inclinada por la reflexión teórica. Esta circunstancia es una nota común propia del ámbito de estudio en el que nos desenvolvemos aquellos que nos dedicamos a la educación.

Recuperando una visión interpretativa de lo que ocurre en los centros, trazamos algunas coordenadas que faciliten la comprensión de las culturas organizativas, prestando atención no sólo al interior de la escuela sino también al medio externo en el que se desenvuelven, y sin el cual resulta difícil explicar un tema de esta naturaleza.

9.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO «CULTURAS ORGANIZATIVAS»

Como podemos imaginar, en cualquier organización ocurren hechos y acontecimientos, se producen acciones o se toman decisiones que, en cierta medida, «escapan» a lo previsto, o incluso, una vez plasmados en el programa o plan de trabajo, o recogidos en la normativa al respecto, toman un cariz distintivo, peculiar, que, a la postre, invalida cualquier intento de generalizar o universalizar la actividad educativa. Las impresiones recogidas por los profesores, que durante sus primeros años van de un centro a otro, pueden ilustrar esto que venimos comentando. Empleando un enfoque comparado, advierten cómo en un centro las cosas «se hacen» de una manera, o cómo en otro el mismo procedimiento o actividad queda regulado de un modo diferente. *«Es que aquí hacemos las cosas así»; «Olvídate de donde estuviste, esto es otra cosa»*. Estas afirmaciones pueden servir como respuestas a la curiosidad despertada en el profesorado por los modos de proceder existentes en los diferentes centros a los que han sido asignados.

Las *culturas organizativas* nos permiten dar una explicación y llegar a comprender estas circunstancias aludidas, por cuanto que contribuyen a expresar el rasgo diferencial de las organizaciones, como por ejemplo los centros educativos. Cuando hablamos de organización no sólo nos referimos a la dimensión estructural expresada

por las disposiciones normativas imprescindibles para el funcionamiento y compartidas por todos los centros, sino que simultáneamente estamos aludiendo a su componente cultural, sin el cual no llegaríamos efectivamente ni a conocerlas ni a comprenderlas. Lo cultural y lo estructural configuran dos caras de la misma moneda, ambas necesarias para constituir lo que venimos denominando organización.

El concepto de cultura organizativa ha dado lugar a nuevas formas de análisis donde se resalta la interpretación de los fenómenos organizativos más allá de los hechos evidentes y dentro de patrones más amplios de significado. Con ello se otorga relevancia no tanto a los hechos en sí mismos sino a la interpretación que hacen de ellos diversos grupos o sujetos como consecuencia de patrones culturales aprendidos y transmitidos en sus interacciones con los demás miembros de la organización.

El concepto de cultura aparece como una necesidad de cara a poder comprender e interpretar la vida organizativa. La cultura se convierte en la base para la construcción de significados por parte de los individuos. Todo este conjunto de expectativas, comportamientos, creencias y valores compartidos intervienen en el desarrollo de las actividades y producciones, en las acciones y los modos de hacer de todos y cada uno de ellos, en un contexto tan peculiar como son las organizaciones educativas.

Cuando nos referimos a las culturas organizativas tratamos de reflejar las dinámicas internas existentes en los centros y la intervención de las personas en el proceso de construcción de la realidad en general, o, lo que es lo mismo, en el desarrollo de la organización, de la actividad educativa. Tomando como referente un enfoque interpretativo en dicho proceso (véase capítulo 1), comprobamos cómo las personas proyectan su imaginación, construyen socialmente y desarrollan un discurso simbólico a la hora de estar y trabajar en una realidad como es la de los centros educativos. En ellos encontramos una serie de actores sociales que, con sus intervenciones, dan forma y modelan aquellos procedimientos y tareas que, en un principio, aparecen como comunes, generalizables y aplicables a cualquier centro educativo (dar clases, realizar exámenes, asistir a reuniones, jugar en el patio de recreo...). Este conjunto de pensamientos, expectativas y significados compartidos por un grupo social, utilizados para dar sentido a la realidad organizativa, generan unas reglas de comportamiento que inciden en la actividad organizativa, constituyendo lo que podríamos denominar su *cultura*.

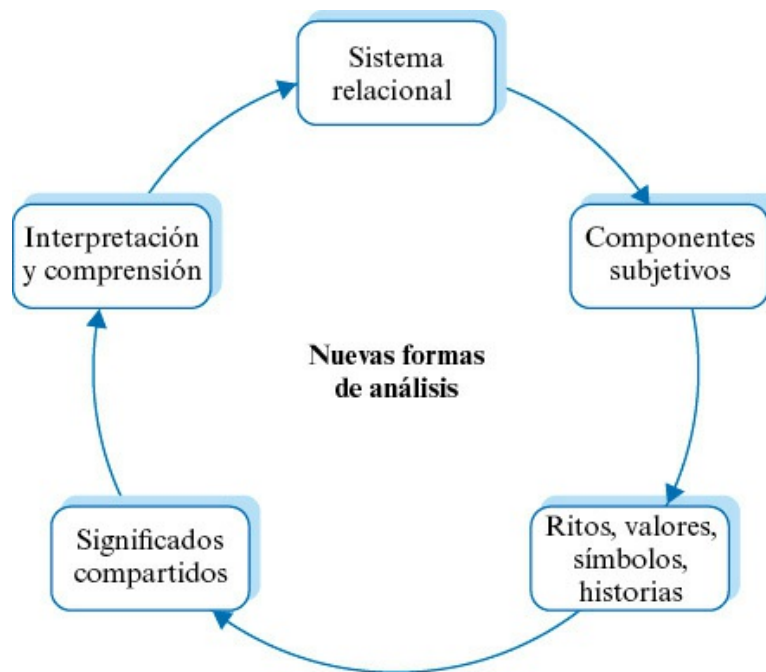


Figura 9.1.—El análisis de las culturas organizativas.

El concepto de cultura nos permite obtener una idea del funcionamiento de la organización. Normalmente se suele atender a los componentes estructurales y formales como ejes sobre los que mantener cohesionada la organización. Quizá pueda ser cierto en algunas organizaciones, pero, dadas las características de las organizaciones educativas (alto grado de participación en la toma de decisiones, cierta indefinición y ambigüedad en las metas, y diferentes tecnologías para llevar a cabo los mismos procesos), su componente cultural quizá pueda —con más probabilidad de éxito— reemplazar el papel adjudicado a la estructura; en tanto sistema de significados compartidos, quizá pueda servirnos mejor. Así pues, para comprender ese componente cultural existente en las organizaciones debemos considerar que:

- Las acciones humanas están cargadas de significado.
- Cada colectividad crea su propio universo de significados.
- Esos significados se expresan a través de símbolos: formas de expresión, metáforas, ceremonias, rituales, etc.
- Para conocer esa colectividad hemos de interpretar sus pensamientos, ideas o creencias —su cultura—, a través de los símbolos que ésta crea.
- Una organización —en tanto que cultura— es algo que se construye.

El componente cultural de la vida organizativa permite a los distintos colectivos disponer de una especie de «despensa» a la que acuden para dar explicación y sentido a lo que hacen, a lo que piensan, sienten y perciben, y de este modo afrontar problemas y situaciones, procesos y actividades para desenvolverse tanto en el interior de la organización como para dar respuesta a las demandas provenientes del exterior. En esta despensa podemos encontrar una variedad de manifestaciones,

algunas más visibles que otras, pero todas igualmente presentes, como pueden ser:

- El contexto ecológico (por ejemplo, el propio aspecto físico de la organización).
- La existencia de un lenguaje común entre los miembros (qué tipo de lenguaje predomina en el discurso cotidiano (metáforas, clichés, frases hechas, tópicos favoritos).
- Límites grupales y criterios para la inclusión y exclusión; es decir, quién está dentro y quién está fuera, y los criterios que determinan la integración.
- Reglas de juego sobre relaciones entre los miembros.
- Recompensas y sanciones.
- Ideología, valores y creencias.
- Objetivos y medios para alcanzar las metas.
- Procesos de seguimiento y evaluación.
- Normas, ceremonias, historias y leyendas.
- Procesos de socialización institucional.

Es la actividad cotidiana, nuestra participación en las actividades y procesos que salpican el quehacer en los centros, lo que determina que poco a poco descubramos, conozcamos y valoremos estos aspectos constitutivos de las culturas organizativas. De la respuesta que podamos obtener a una serie de interrogantes podremos describir y valorar las culturas organizativas. Algunos ejemplos podrían ser:

- En relación al contexto: cómo lo define la organización y cuál es su actitud hacia él.
- En relación a los objetivos: cómo están definidos y articulados; cómo se utilizan para las decisiones; qué nivel de acuerdo existe.
- En relación a la socialización: cómo se socializan los nuevos miembros; qué debemos conocer para sobrevivir y sobresalir en esta organización.
- En relación a la información: cómo se genera y es diseminada.
- En relación a la estrategia: cómo se toman las decisiones y quiénes las toman; qué estrategias se emplean; cómo se evalúan las decisiones negativas.
- En relación al liderazgo: qué espera la organización de los líderes; quiénes son (formales/informales).

La comprensión de las culturas organizativas, como podemos imaginar, no se consigue pasando un cuestionario, ni tampoco llega a lograrse una vez transcurridas las tres primeras semanas del curso académico. Estamos hablando de un tema que, por su naturaleza y alcance, no puede conocerse a simple vista y, por otra parte, nos exige estrategias y disposiciones diferentes si queremos conocerlo e interpretarlo. Se trata, más bien, de un proceso de trabajo más interno, que necesita del desarrollo de destrezas de interpretación y de reflexión. Las culturas organizativas prestan mayor atención al sistema relacional de los centros y a su reflejo en las actividades y el trabajo diario. También exige diferentes modos de recoger la información, más cercanos a lo informal y personal.

El análisis de lo que realmente ocurre en las organizaciones educativas y de sus efectos en los distintos participantes necesita de esta tarea de inmersión, como si de un submarino se tratara, con idea de captar la riqueza y complejidad de los intercambios, de las situaciones que salpican la vida cotidiana de los centros.

Los ritos, valores y símbolos no se encuentran «disponibles» ni «visibles» en primera instancia. Es más, suelen quedar camuflados por el peso de la rutina y periodicidad de ciertas actividades, dadas por sentado, impidiendo una lectura diferente de lo que está pasando. Una entrega de diplomas por la realización de actividades deportivas de competición en un centro educativo puede significar otras cosas, puede tener otros usos, interpretarse de otra manera, leerse de otro modo; no es sólo una mera entrega de diplomas. Con esto no queremos estimular la vertiente «perversa» del comportamiento de las personas, o dar sensación de negatividad ante cualquier situación que requiera de análisis, sino que dicho análisis se sitúe más allá de los hechos evidentes, con la pretensión de comprender mejor la realidad.

Si nos fijamos en el uso de los uniformes escolares que llevan alumnos y alumnas a la escuela, no podemos quedarnos con una explicación tan simple y evidente como: *«Es más cómodo para las familias; así no tienen que preocuparse de qué hay que ponerles a los niños todos los días»*. Necesitamos recuperar el componente simbólico que adquieren los uniformes para dar sentido de pertenencia y de distinción, de uniformidad (valga la redundancia) y de al menos «igualdad» entre todos, aunque sólo sea en la ropa. Habría mucho que decir en este sentido.

Otra pista para analizar e interpretar las culturas organizativas sería prestar atención a lo que denominamos: *«la costumbre de...»*. Los grupos sociales desarrollan pautas de comportamiento y dan peculiaridad a determinados procesos y actividades de modo singular. El ritual de comienzos de curso, la forma en que se desarrollan las sesiones de evaluación, los actos llevados a cabo antes de las vacaciones de navidad, la preocupación del profesorado por la imagen que el centro pretende dar a los padres y a la comunidad a lo largo de todo el curso académico, la costumbre de hacer salidas al exterior como parte integrante de la actividad educativa y no como complemento a la misma, etc.

De la misma manera en que debemos fijarnos en las realizaciones, en lo que se hace, puede resultar interesante proceder, de manera simultánea, a una lectura al revés, es decir, buscando una interpretación a lo que no se hace o en esa escuela no tienen por costumbre. Ambas facetas pueden contribuir a comprender y descifrar las claves culturales en las que se desenvuelven los centros educativos.

Los mitos, leyendas e historias de la institución escolar también se convierten en elementos necesarios para la interpretación de lo que pasa en los centros educativos. No se empieza desde cero cada curso académico; con el paso del tiempo, toda la trayectoria de la escuela, su historia institucional, se «vuelca» sobre el presente, contribuyendo a la comprensión de lo que en la realidad y actualidad es como tal.

Esta construcción de la organización es una construcción del sentido, con lo que estamos implícitamente reconociendo el papel que juegan los procesos de comunicación en las organizaciones. Dichos procesos se insertan en un marco de

referencia, determinado por las experiencias pasadas y el propio proceso de enculturación organizativa más reciente. De este modo, es preciso resaltar el papel de estos elementos en dicho proceso, ya que permiten poner en escena, narrativamente, la experiencia adquirida y lo que se espera en el futuro. Además, las organizaciones son lugares de producción, circulación y recogida de historias, en forma de relatos. Por eso, tenemos que prestar atención a «lo que nos cuentan». La parte personal (memoria individual) y la parte colectiva (memoria institucional o cultural) son las que ayudan a entender la acción presente.

Junto a las historias, ritos y costumbres también tenemos a las personas protagonistas, que, con frecuencia, suelen desempeñar un papel en la organización. Desde el punto de vista del análisis cultural, podemos encontrar:

- a) Los *narradores*, encargados de difundir las historias. Ayudan a entender actos organizativos que para algunos pasarían desapercibidos, dándoles un sentido y significación.
- b) Los *héroes*, que constituyen los modelos que personifican o no (en este caso serían antihéroes) los valores. Tanto unos como otros juegan un papel en el desarrollo de las culturas organizativas.
- c) Los *sacerdotes*, que atienden las confesiones, dan consejos y aportan soluciones. En ocasiones representan la ortodoxia y asumen el papel de guardianes de los valores de la cultura. Enlazan con la tradición y la historia de la organización, y normalmente son personas con un conocimiento profundo de ésta.
- d) Los *murmuradores y espías*, que utilizan los rumores para circular la información y disponen de un sistema de contactos en toda la organización. Recogen todo el volumen de información «irrelevante» que circula por la organización, pero saben utilizarlo adecuadamente, constituyendo para ellos una fuente de poder y de subsistencia.
- e) Las *coaliciones*, que actúan en grupo para conseguir el control de los recursos y tener acceso a cuotas de poder de decisión en la organización. Estas coaliciones constituyen uno de los ejes en los que se despliega la micropolítica institucional.

Como vemos, estamos hablando de un aspecto de enorme importancia a la hora de encontrar respuestas, de buscar explicaciones y comprender por qué se hace de este modo, y no de otro, un conjunto de actividades y procesos aparentemente similares en todos los centros. Las culturas organizativas nos permiten acentuar la dimensión diferencial que constitutivamente forma parte de la vida cotidiana de los centros educativos. En un contexto como el educativo, parece lógico reconocer la existencia de diversos tipos de culturas, teniendo en cuenta los diversos colectivos, intereses y puntos de vista diversos, que interaccionan con mayor o menor grado de consenso o de conflicto.

9.3. LAS CULTURAS ORGANIZATIVAS EN LA ORGANIZACIÓN

Intencionadamente, desde el comienzo del capítulo venimos refiriéndonos a la *cultura* en plural, hablando de *culturas organizativas*. Podríamos suponer que una organización de naturaleza tan compleja como la escuela, con participación de diversos colectivos, pueda mostrar alguna resistencia a quedar bajo el paraguas de una sola cultura. Sobre los inconvenientes de adoptar este punto de vista volveremos más adelante. Con idea de reforzar el planteamiento adoptado, en estos momentos nos interesa señalar que, al confluir en las organizaciones educativas diferentes colectivos de personas, con sus objetivos y necesidades, cada uno de ellos puede presentar rasgos propios y específicos en términos culturales, como de hecho así ocurre.

Es más, incluso dentro de un mismo colectivo es posible apreciar la existencia de lo que podríamos denominar *subculturas*, las cuales se ven enfrentadas, casi siempre, por el control de los procesos organizativos, o bien trabajan bajo políticas de consenso en el desarrollo de la actividad educativa.

Estos colectivos implicados en la vida de la escuela articulan procesos de construcción de significados compartidos en respuesta al contexto institucional. Junto a la cultura del profesorado encontramos la cultura del alumnado, configurada normalmente como cultura de resistencia u oposición y en estrecha dependencia de la cultura del profesorado. La participación transitoria de los estudiantes como grupo social, durante sus años de escolarización dentro de la institución escolar, permite comprobar la presencia de un modo particular de dar sentido y compartir significados en torno a esa realidad. Los estudiantes, como grupo social, constituyen el colectivo más numeroso implicado en las dinámicas organizativas, pero por razones obvias no juegan un papel protagonista en el devenir de las mismas. En este sentido, debemos prestar atención al profesorado, a sus relaciones y a su trabajo, como ejes definitorios de su cultura.

9.3.1. LAS CULTURAS DOCENTES

Sin restar protagonismo a otros colectivos, puesto que en la comprensión de las culturas organizativas se encuentran todos implicados, parece lógico que el profesorado como colectivo juegue un papel determinante y principal. Para comprender la cultura de la escuela tenemos que considerar el papel privilegiado que juega el profesorado, sus culturas profesionales, sus condiciones de trabajo y dificultades, puesto que en gran medida determinan las dinámicas organizativas.

Es indudable que las influencias sociales determinan el trabajo realizado en las organizaciones educativas. Las contradicciones entre un contexto social tan incierto y móvil como el actual y las peculiaridades y rutinas de una actividad escolar que se mantiene a duras penas atrincherada en sus rutinas al paso del tiempo, constituye una de las notas relevantes que caracteriza la cultura docente, creando un entorno apropiado que define y orienta el trabajo de los profesores.

Siguiendo a Pérez Gómez (1998, p. 163), «*la cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de*

gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones».

La cultura docente proporciona al profesorado un refugio para la supervivencia en las inciertas y conflictivas condiciones de trabajo en las que se desenvuelven. Para explicar y comprender la acción del profesorado necesitamos conocerla, y así poder entender la negativa de un grupo de profesores o profesoras a ser evaluados, o a introducir y poner en práctica determinadas innovaciones, siendo probable que encontremos algunas claves en su cultura docente.

Una cultura docente que presenta, por citar algunas, las siguientes características (Hargreaves, 1996; Pérez Gómez, 1998):

- La *autonomía*, de la que insistentemente habla el profesorado, en el sentido de la importancia de ser profesionales autónomos en el ejercicio de su actividad y el desarrollo de su identidad. Esta tensión entre las pretensiones de autonomía y el control político de la sociedad es un rasgo a destacar de la cultura docente, y debe gestionarse entendiendo la responsabilidad del docente como un ejercicio de reflexión y acción compartida.
- La *soledad y aislamiento* en el trabajo, entendida ésta, por un lado, como soledad física, inmersa en la tradicional arquitectura de los centros y de sus patrones celulares de organización con clases separadas, y por otro como una forma de entender de modo negativo dicha autonomía. Así, el individualismo del profesorado, la soledad y privacidad aparecen como barreras u obstáculos al desarrollo profesional, la puesta en práctica de las innovaciones y el desarrollo de objetivos educativos comunes. Con todo, hay que dar cabida a una idea de individualismo defendible en tanto alternativa y/o estrategia adaptativa a un entorno escasamente permisivo, con la divergencia y modos alternativos de acción pedagógica.
- *Ausencia de relaciones colegiales* o utilización forzada de las mismas como estrategia política adoptada de cara al logro de una eficacia mayor en el trabajo de los profesores. No sólo se dan instrucciones de cómo hacer las cosas, sino que también se adjunta un calendario de reuniones para hacerlas, forzando y restando naturalidad a un modo de trabajo productivo y valioso, siempre y cuando se den las condiciones apropiadas para ello. Los obstáculos para el desarrollo de culturas de colaboración son tan numerosos como las insistencias al profesorado para su adopción como el modo de trabajo apropiado.



Figura 9.2.—La cultura docente.

— *Orientación burocrática* y tradiciones asentadas del proceso de enseñanza y aprendizaje; la monotonía y repetición en las tareas de enseñanza a las que se ven confinados año tras año, o la sensación de agobio por la saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las demandas y exigencias curriculares y sociales. Una intensificación laboral muy perjudicial, por la falta de reconocimiento de su labor profesional y deterioro de su estatus social, con las consecuencias inevitables que de esta situación se derivan en su desarrollo personal y profesional.

Como podemos comprobar, tanto la cultura de la escuela como institución, como la cultura de los docentes como colectivo profesional, son aspectos esenciales en la comprensión del funcionamiento organizativo; pero lejos de concebir su configuración y desarrollo desde parámetros internos al propio centro, las culturas organizativas no pueden comprenderse sin la mediación del medio externo.

9.3.2. LA IMPORTANCIA DE LO EXTERNO

El análisis de los procesos y actividades escolares, de lo que realmente está ocurriendo en la institución escolar, requiere descender —ya utilizamos anteriormente la metáfora del submarino— a ese mundo de significados compartidos e intercambios simbólicos que tienen lugar entre los miembros de la organización como parte esencial del día a día. Esta construcción social que es la cultura se encuentra en estrecha dependencia de una serie de condiciones de diverso tipo que dan forma a la vida organizativa. Pero la comprensión de las culturas organizativas no puede lograrse sin la incorporación de una serie de influencias y determinaciones provenientes del exterior de la institución escolar.

Los valores, significados, costumbres y ritos de la vida organizativa, de la cultura organizativa, quedan marcados por un entrecruzamiento diverso de una serie de

determinaciones de la vida contemporánea, compleja y contingente, que afectan de pleno a la actividad educativa.

No podemos comprender el interior de la escuela sin contar con la participación de lo exterior a la misma. Los centros educativos no son organizaciones aisladas de la sociedad. Por el contrario, es una institución que refleja como ninguna otra la importancia de lo externo para comprender lo interno, lo específico en tanto organización.

Esta afirmación, trasladada al terreno de la cultura organizativa, nos lleva a la idea de que «*la clave de la cultura organizativa está en el exterior de la organización*» (Beltrán y San Martín, 2000, p. 54). Por ejemplo, la cultura de los estudiantes viene determinada por múltiples influjos provenientes de sus contextos familiares, sociales, económicos o culturales, los cuales no quedan «aparcados» a la entrada de la escuela, sino que se encuentran incorporados constitutivamente a cada uno de los alumnos y alumnas que la integran. De este modo, como señala Pérez Gómez (1998), la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social, la *cultura experiencial* adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, la *cultura intelectual*, propia de los ámbitos del saber y del hacer de los grupos humanos, alojada en las disciplinas, se entrecruza con una *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el currículo, y con la propia *cultura institucional* presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como organización.

9.4. EL ANÁLISIS DE LA CULTURA: ALGUNAS PISTAS

A la hora de analizar las culturas organizativas vamos a encontrarnos básicamente con dos puntos de vista u opciones que sin duda alguna configuran modos diferentes de conocimiento y, en consecuencia, de intervención en la realidad.

En este sentido, nos interesa destacar, por un lado, la idea de cultura como mecanismo aglutinador, como marco estable de asunciones dadas y colectivamente compartidas, como elemento integrador y peculiar que emerge en toda organización y que incluso puede contribuir a «controlar» mejor a la organización. Estamos hablando de cultura en singular, de «la» cultura. Así, se acentúa la idea de cohesión, identidad y de univocidad a la hora de explicar la existencia y el desarrollo del componente cultural. La cultura organizativa se asemeja a una fuerza «natural», una conciencia colectiva, que sirve para la integración social dentro de la organización. El profesorado que llega por vez primera a un centro deberá integrarse en esa cultura para encontrarse bien en el centro. Si la cultura es como el *pegamento* que integra y cohesiona a la organización, habría que preguntarse por qué es probable que podamos encontrar una relación estrecha entre la cultura y los intereses de quienes ocupan posiciones de gestión o autoridad en el centro.

Pero la dimensión cultural en las organizaciones no se agota ni queda encorsetada tomando en consideración únicamente el componente aglutinador, la visión

monocolor y unívoca. Esta dimensión homogeneizadora se complementa y enriquece con un acercamiento más diferenciador y, por ende, más conflictivo y menos neutral a la vida organizativa de los centros, un acercamiento, en definitiva, más *diferenciador* desde un punto de vista cultural.

Este acercamiento busca la divergencia y diversidad en los puntos de vista, reivindicando la emergencia de subculturas diversas y el enfrentamiento entre ellas como elementos necesarios y presentes en las dinámicas de funcionamiento organizativo.

En consecuencia, un análisis cultural de las organizaciones educativas debe esforzarse en atender a una visión más política de lo que ocurre en los centros, que evite un tratamiento de la cultura organizativa como sinónimo de gestión cultural, del mismo modo que se gestionan los presupuestos del centro. Para saber cómo son los centros educativos y qué pasa en ellos hay que enfatizar la naturaleza ideológica de las construcciones culturales, las diferencias culturales, la existencia de subculturas y su relación con las culturas de la sociedad. Una perspectiva crítica acerca de la cultura organizativa pasaría en primer lugar por pluralizar el mismo concepto, y así poder hablar de culturas organizativas, y en segundo lugar, y en consecuencia, por una comprensión diferente de lo que es y significa el poder.

Desde el punto de vista de la investigación y de los trabajos sobre la cultura, se ha prestado menos atención al tema de las subculturas, a pesar de reconocer su existencia e importancia para la organización. La forma en que la gente se desenvuelve nos debe llevar a reconocer la tendencia entre los miembros de las organizaciones a formar coaliciones, que suelen definirse en su relación particular con la coalición dominante. Los diversos colectivos de personas que interactúan en las organizaciones educativas (familias, profesorado, alumnado, otros agentes educativos...) permiten sospechar de la existencia de grupos (subculturas) en la organización que interactúan regularmente entre sí, identificándoles como un grupo distinto dentro de la organización que comparte un marco de problemas definidos en común y actúa sobre la base de comprensiones colectivas únicas para el grupo.

Es preciso, pues, reconocer la pluralidad y diversidad en la que debemos entender el componente cultural de la vida organizativa de los centros educativos. Esto también implica un examen de las dinámicas por las que culturas y/o subculturas que se sitúan en la organización se atraen o se repelen, colaboran en determinados momentos o permanecen aisladas o marginadas de la vida organizativa.

El reconocimiento de la diferencia a la hora de analizar el componente cultural de la organización nos puede llevar a un terreno en el que los elementos externos a los centros educativos juegan un papel determinante. Así, podemos estar en condiciones de mostrar cómo el poder social puede manifestarse en las escuelas como un control cultural de clase, y más que ver la cultura como la expresión general de una organización entera, debería atenderse a las relaciones funcionales con las formaciones sociales dominantes y con las relaciones de poder en una organización dada. La cultura organizativa aparece, pues, entrelazada con la estructura social; debe atenderse a la diversidad y diferenciación cultural y enfatizar la naturaleza ideológica

de la misma.

A pesar de existir puntos de vista distintos a la hora de analizar las culturas organizativas, estas visiones, en definitiva, representan modos diversos de acercarse a un tema tan importante como es el funcionamiento de las organizaciones, y en concreto la comprensión de la dinámica cultural en la que se desenvuelven. Ambas reconocen la necesidad de comprender las culturas para entender el funcionamiento de las organizaciones educativas, para saber qué ocurre y por qué, para entender los procesos organizativos. Por eso es tan importante acercarse a la cultura escolar. Lo estructural, normativo y formal no puede prever ni marcar con rigor la pauta a seguir en el trabajo de los centros. Necesitamos acudir a otros territorios y pensarlos y contemplarlos en términos culturales, para que pueda ser una opción realista, necesaria y válida.

9.5. ACTIVIDADES

1. En grupos, relatad vuestra experiencia previa a la universidad. Se trata de encontrar ejemplos de lo que hemos denominado «*manifestaciones de la cultura*» como rasgos distintivos de vuestros centros de procedencia. Identificarlos y discutirlos.
2. «Comentarios al comentario». Trata de ofrecer una explicación al siguiente comentario de una profesora: «*No sé explicarlo, pero en Infantil la cosa es diferente. Aquello es distinto, funciona de otro modo. Es diferente de Primaria y no digamos de Secundaria*».
3. ¿Cómo podríamos diferenciar en términos culturales los centros públicos de los centros privados o concertados? Elabora un cuadro con las diferencias más destacables.
4. Haz un resumen del artículo de González, M.^a T. (2005). Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas. En Santos, M. A. (ed). *Escuelas para la democracia*. Santander: Consejería de Educación, 17-40. Destaca tres aspectos que te hayan llamado la atención en relación a la importancia de la cultura para el análisis de la organización y la mejora de la escuela.
5. «Pregunta a la realidad»: traer a clase para analizar las respuestas del profesorado/familias/ equipo directivo a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que tiene de particular este centro que lo hace diferente del resto?
6. A partir de lo analizado a lo largo de este tema, razona sobre qué te gustaría investigar del mismo.

LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

EMILIA MORENO SÁNCHEZ

RESUMEN

En este capítulo vamos a analizar, desde los planteamientos teóricos del concepto organización y de cómo se definen los centros educativos como realidad propia, el papel social de las instituciones educativas y cómo se atiende a la diversidad debida a las diferencias. Con ello se pretende presentar la temática y las prioridades sociales que pueden orientar las líneas de investigación educativa en este campo. Ofrecemos una visión de la diversidad en los centros educativos actuales según la población a la que atienden a través de apartados como la organización en los centros rurales, en los centros de personas adultas, la educación especial, propuesta para la conversión de los centros educativos actuales en centro coeducativos, las Comunidades de Aprendizaje y, finalmente, otras iniciativas institucionales para la educación compensatoria en Andalucía.

ABSTRACT. Schools organizations to attend the diversity

In this chapter we are going to analyze the social role of educational institutions and how attends to the diversity due to differences, from theoretical approaches of the Organization concept and how schools are defined as a particular reality. It is intended to present themes and social priorities that may guide the lines of educational research in this field. We will present a vision of the diversity in the current educational centres depending on the population they attend through sections such as: the organization in rural centres, centres of adult, special education proposal for the conversion of existing schools in co-educative schools, Learning Communities, and finally brought institutional initiatives for compensatory education in Andalusia.

10.1. INTRODUCCIÓN

Al estudiar la organización de los centros educativos hay que tener en cuenta los dos términos que componen la formulación de la disciplina. Por un lado, el concepto de organización, y por otro cómo se definen los centros educativos como realidad propia sobre la que se centra el estudio organizativo. En estos planteamientos teóricos hay que destacar el papel social de las instituciones educativas y la diversidad que

hay en ellos, cada vez mayor, debido a las diferencias de sexo, de desarrollo, sociales o económicas, a las que hay que añadir un aumento considerable de las de raza, cultura o religión. Diferencias que, de no abordarse de forma adecuada, producen discriminación de las personas.

Estas cuestiones se recogen en leyes como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (10 de diciembre de 1948), que enmarca y reafirma el principio de la no discriminación y proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y que toda persona puede invocar todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna y, por ende, sin distinción de sexo. Específicamente en nuestro país hay que referirse a la Constitución española (1978), que en su artículo 14 plantea la igualdad entre todas las personas afirmando que «los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social». Y en el artículo 35 señala que «todos los españoles y españolas tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión y oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de sus familias, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo».

En el ámbito legislativo de la educación actual, la Ley Orgánica de Educación (LOE) expone en su preámbulo que «la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva y la axiológica». Se completan estos planteamientos en el título II, dedicado a la equidad en la educación. La reciente LOMCE (2013) plantea en su artículo 1 que el funcionamiento del sistema educativo español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, igualdad de oportunidades, eficiencia de la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas.

En el presente capítulo se plantean cuatro apartados (figura 10.1), donde se abordan algunas cuestiones relativas a la diversidad existente en los centros educativos actuales, como son la organización de los centros rurales, de los centros de personas adultas y la educación especial. Además, se presentan algunas propuestas para convertir los actuales centros mixtos en centros coeducativos, las Comunidades de Aprendizaje, y, para finalizar, presentamos brevemente unos planes de compensación para el alumnado que, por causas de exclusión social, déficits familiares o socioeconómicos, lo necesiten. En cada una de estas cuestiones presentamos lo que recoge la normativa y lo que señala la teoría al respecto, y también, a modo de ejemplo de la práctica real, cómo se plasma en la realidad en los centros andaluces, permitiendo orientar con ello el estudio de las organizaciones.

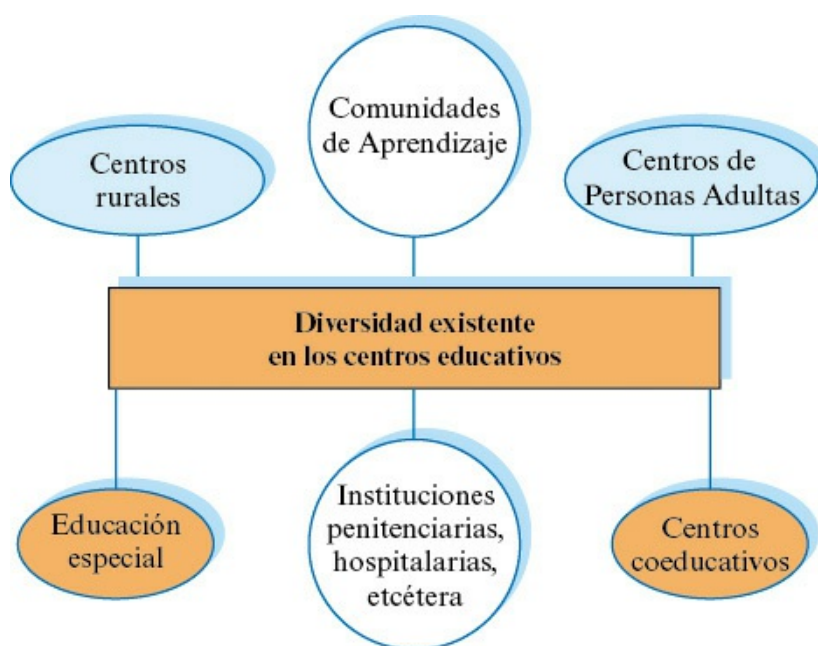


Figura 10.1.—Ámbitos y situaciones de atención a la diversidad.

10.2. ACTUACIONES EN LOS CENTROS PÚBLICOS RURALES

Es una realidad que el acceso a la educación no se produce en las mismas condiciones para todos los niños y niñas, produciéndose grandes diferencias entre las posibilidades de los habitantes de una ciudad y quienes viven en núcleos rurales y, en especial, entre quienes habitan en aldeas, cortijadas y pedanías, donde el aislamiento geográfico y la falta de recursos culturales provoca que esta población esté en inferioridad de condiciones. Para prestar una atención adecuada al alumnado procedente de estas zonas se han creado los Colegios Públicos Rurales (CPRs). En el artículo 82 del capítulo II de la LOE se plantea que las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural, a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades. Se establece que en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños y niñas en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

10.2.1. MEDIDAS COMPENSATORIAS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

Los CPRs son centros docentes constituidos por agrupamientos de determinadas escuelas rurales de un mismo ámbito —y a veces de varios municipios—, que aglutinan una serie de características particulares que les hacen acreedores de un

tratamiento diferenciado. Se pueden distinguir varias modalidades. Por un lado, existen las agrupaciones de escuelas rurales con aulas diseminadas, situadas en la misma zona o comarca, de forma que constituyen un solo centro educativo (Bustamante, 2009). Existe una frase que describe perfectamente la particularidad de estos centros, la cual dice que *«los pasillos entre las aulas son las carreteras entre los pueblos»*.

Cada colegio rural tiene profesorado, equipo directivo y todo el personal necesario. En esos centros se realizan actuaciones educativas específicas, y el alumnado es atendido por profesorado que se desplaza diariamente de un núcleo rural a otro. En este caso, a través del transporte escolar, estas niñas y niños que pertenecen a poblaciones cercanas asisten a un aula (si son pocos) o a un centro. En las aulas se suelen integrar dentro de la misma clase a varios cursos, impartidos todos ellos por el mismo profesor o profesora. Se completa la docencia con especialistas, cuya docencia es más itinerante porque asisten a todos los colegios agrupados en la zona. En otros casos las niñas y niños de aldeas y cortijadas reciben en sus propias casas la atención educativa necesaria. Aquí es el profesorado el que acude al domicilio familiar, atendiéndoles tanto a ellos como a sus padres y madres, a quienes asesora para que ejerzan también como enseñantes.

Esta circunstancia es frecuente en Andalucía, ya que existe un considerable número de trabajadores y trabajadoras que, motivados por razones de índole económica, se desplazan desde sus lugares de origen a otras localidades de nuestra Comunidad Autónoma, del resto del Estado español o más allá de nuestras fronteras, para realizar tareas laborales de carácter temporal. Con ello se provoca, en numerosas ocasiones, la escolarización irregular del alumnado perteneciente a estas familias, con cambios frecuentes de centro, por lo que ve gravemente alterado su proceso de enseñanza. Igualmente, hay en nuestra región un colectivo significativo de alumnado, procedente de las familias dedicadas a la venta ambulante y feriantes que, por su condición de itinerantes, precisa medidas de apoyo para su escolarización normalizada. Algo similar ocurre con el absentismo escolar originado por condiciones socioculturales desfavorables y por la dificultad que encuentran ciertos escolares, debido a razones de índole étnica o cultural, para adaptarse a las exigencias de la institución escolar. En estos casos se adoptan algunas medidas como las expuestas a continuación.

Cuando las niñas y niños permanecen en su lugar de origen se emplean las medidas compensatorias que hemos señalado más arriba, pero para garantizar la escolarización de alumnos y alumnas que se trasladan con sus familias a los lugares de trabajo son necesarias otras acciones que palién los efectos negativos que estas cuestiones pueden acarrear sobre su rendimiento. Para ello, la Administración educativa establece una serie de mecanismos para ofrecer una escolarización adecuada en centros docentes cercanos a los núcleos de emigración y realiza las actuaciones pertinentes para garantizarla, sin olvidar las intervenciones pedagógicas que aseguran la coordinación escolar entre los centros de origen y de destino, al ir y al volver. A tal efecto, en la Orden de 15 de mayo de 1998 (BOJA 18/06/98) se

establecen medidas de compensación educativa para garantizar la escolarización del alumnado perteneciente a familias itinerantes y temporeras, en las que tiene prioridad este colectivo de escolares respecto a la adjudicación de plazas o de percepción de ayudas (denominados complementos ordinarios), así como de los complementos específicos (profesorado, equipos de apoyo y orientación...).

Hay que señalar que aunque existen normativas como las que hemos venido señalando, los centros rurales no son visibles para quien legisla (Santos, 2002), porque se olvida su especificidad y se relegan a la comparación general de los centros ordinarios. Los gobiernos autonómicos han ido legislando determinados aspectos que afectan a la misma y en muchos casos de forma casi exclusiva (plantillas, itinerancias, horario, dotaciones, etc.), pero en la actualidad hay que seguir trabajando, tanto por parte de la Administración pública como del profesorado, en las necesidades organizativas de estos centros. Cuestiones que, para tener impacto, deben recogerse en las normativas oficiales. Algo así como «ella primero, pero sin olvidar el resto». Sería una normativa de los centros rurales, dentro de una más amplia de desarrollo integral del espacio, pudiendo denominarse un subsistema educativo rural. Para ello habría que partir del concepto de «inversión» más que del mero «gasto», y aplicar criterios de discriminación positiva (con ratios, plantillas, equipamientos e infraestructuras específicas y generosas) y compensadora de desequilibrios territoriales y de carencia de servicios, evitando políticas repetidoras del modelo urbano.

10.2.2. PROFESORADO

Los requisitos para impartir docencia en los CPRs son los mismos que para el resto de los centros, y todos los maestros y maestras del Colegio Público Rural forman parte de un único centro con un Consejo Escolar, un Claustro, un Equipo Directivo y un solo Plan de Centro. Todos estos órganos y documentos se regulan por la normativa general a la que nos hemos referido en otros capítulos de esta obra.

10.2.3. HORARIO

La confección del horario lectivo del centro y la programación de sus actividades deberán prever el menor número posible de desplazamientos del profesorado con puestos de trabajo itinerante en el mismo. Todos los desplazamientos deberán efectuarse, en la medida de lo posible, para impartir docencia en sesiones completas de mañana y tarde.

El horario correspondiente a las áreas que imparten los maestros y maestras itinerantes se podrá estructurar en función de la organización del centro, siendo aconsejable contemplar sesiones de duración de una hora y treinta minutos.

La jornada lectiva comenzará en la localidad que indique el horario de cada uno de ellos, coincidiendo con el inicio de las actividades lectivas del alumnado. La atención a las localidades situadas en una misma ruta se realizará, preferentemente, de la más

alejada a la más próxima, de forma sucesiva, buscando la racionalidad de los desplazamientos. También se puede reducir el horario semanal de docencia directa con el alumnado, para lo que existe una tabla en la que se recogen las distancias en kilómetros y la reducción horaria que se aplicaría en cada caso. La tabla oscila entre 0-30 kilómetros —que se podrá reducir 2 horas semanales— y 270 kilómetros o más, que podrán reducir 12 horas como máximo (BOJA n.º 144, de 15/12/01).

Los desplazamientos para las reuniones de coordinación se contabilizarán dentro del horario no lectivo de obligada permanencia en el centro.

10.3. ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE PERSONAS ADULTAS

Se entiende como Educación de Personas Adultas (EPA) el conjunto de acciones y planes educativos y de desarrollo sociocultural que tienen como finalidad ofrecer a las personas mayores de 18 años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional (art. 66 de la LOE). Excepcionalmente podrán cursar estas enseñanzas las personas mayores de dieciséis años que lo soliciten y que tengan un contrato laboral que no les permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario o sean deportistas de alto rendimiento.

La legislación actual (LOE) señala que la educación de personas adultas tendrá los siguientes objetivos:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar sus capacidades personales en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población, asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
- g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

10.3.1. ESTRUCTURA

En la figura 10.2 se presenta la oferta formativa que actualmente se ofrece en Andalucía, la cual está estructurada en seis propuestas:

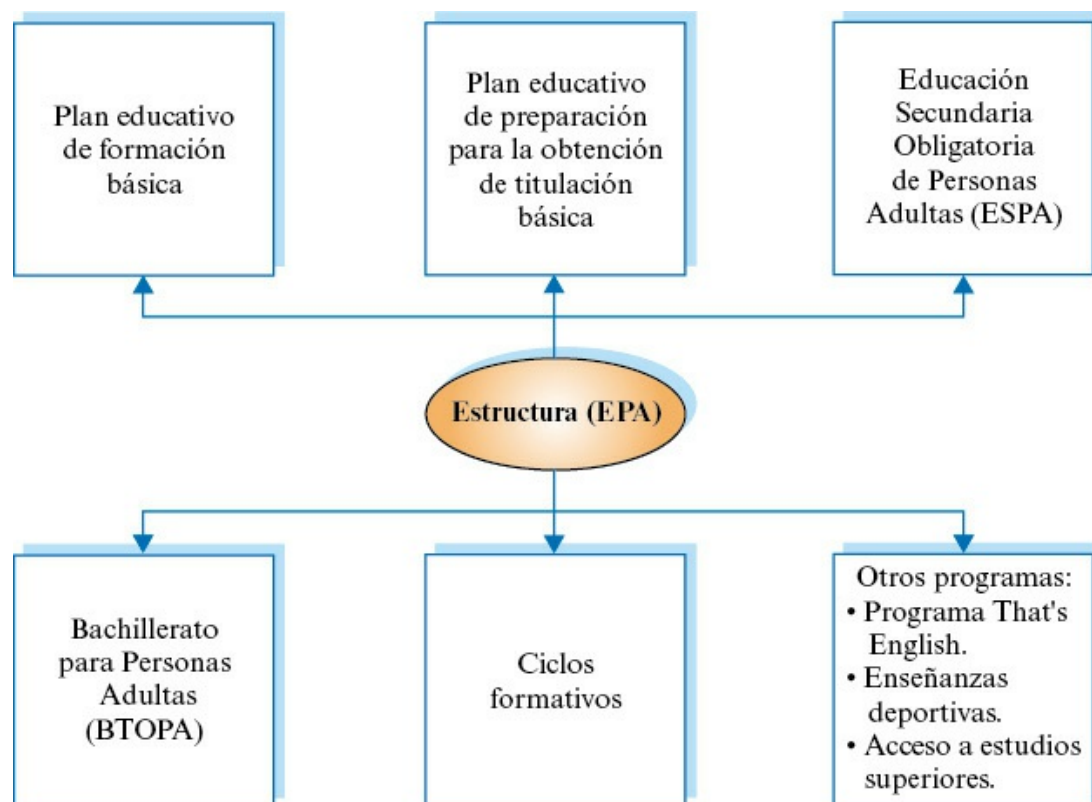


Figura 10.2.—Estructura de la oferta de la Educación de Personas Adultas (EPA).

1. El Plan educativo de formación básica promueve la adquisición de las competencias básicas necesarias para acceder a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas.

Está organizado en dos niveles (I-neolectores y II-perfeccionamiento), de un curso de duración cada uno. Cada nivel contiene tres ámbitos (de comunicación, ámbito científico-tecnológico y ámbito social), y cada ámbito tres módulos.

2. *El Plan educativo de preparación para la obtención de la titulación básica*, cuyos objetivos son la preparación de la prueba de la titulación básica (la obtención del Título Graduado en ESO, de la prueba de obtención del Título o Bachillerato y tutoría de apoyo al estudio para el seguimiento de la modalidad semipresencial en la Educación Secundaria) o el acceso a otros niveles del sistema educativo (acceso a ciclos formativos de la Formación Profesional de grado medio, grado superior y a la Universidad para mayores de 25 años).

También hay estudios que facilitan el acceso a la sociedad del conocimiento, como el uso básico de un idioma extranjero, de las tecnologías de la información y comunicación, así como interculturalidad, cultura y lengua española para personas procedentes de otros países, entre otros.

3. La *Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA)* se fundamenta en criterios de flexibilidad y busca adaptarse a los intereses y necesidades de la

población adulta; por eso contempla la posibilidad de matrículas parciales y tres modalidades de enseñanza: presencial, semipresencial y a distancia (*on-line*). Se mantiene una estructura idéntica a la formación básica (dos niveles y tres ámbitos), para facilitar la continuación de la formación.

4. El *Bachillerato para Personas Adultas (BTOPA)* entró en vigor en el curso 2008-2009 y, al igual que las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se rige por criterios de flexibilidad que permiten una mayor participación de la población andaluza en enseñanzas postobligatorias.
5. Los *ciclos formativos* permiten acceder a la Formación Profesional específica, realizando matrículas parciales que permitan cursar un módulo concreto o pruebas libres para la obtención de títulos y módulos, y se pueden cursar a distancia determinados ciclos formativos.
6. El *programa That's English* es el único curso que permite acceder al ciclo avanzado de la Escuela Oficial de Idiomas.

10.3.2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS

La organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses, pudiendo desarrollarse a través de la enseñanza presencial y también mediante la educación a distancia.

Las Administraciones educativas podrán promover convenios de colaboración con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas. En este último supuesto, se da preferencia a las asociaciones sin ánimo de lucro.

Igualmente, corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura, para facilitar la integración de las personas inmigrantes.

En cuanto a los centros docentes en los que se imparte, son centros docentes ordinarios o específicos, según las titulaciones a obtener. Pueden ser públicos o privados, y las características no difieren especialmente de los demás centros educativos, aunque se podría decir que, en general, existen dos tipos de centros: los que disponen de un edificio propio y los que lo comparten con otras instituciones. Un ejemplo de esto último son los centros que imparten Primaria o Secundaria por la mañana, y que se dedican a la EPA en horario de tarde.

10.3.3. PROFESORADO

El profesorado que imparte docencia en la Educación de Personas Adultas, como en el resto de las enseñanzas públicas, pertenece a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En el Plan educativo de formación básica y primer ciclo de la ESO se requiere la titulación de maestra/o, mientras que el cuerpo de profesores de Secundaria imparten las enseñanzas del segundo ciclo en los institutos de Enseñanza

Secundaria que estén autorizados.

10.4. ESTRUCTURA Y ORDENAMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En este apartado vamos a describir la organización de los centros para poder atender a la diversidad del alumnado. Para ello nos vamos a centrar en dos niveles de concreción diferentes. Por una parte las medidas que se adoptan a nivel de centro, y por otra las que se realizan en el aula.

Generalmente, la Educación Especial ha sido considerada como un sistema diferenciado del ordinario, con recursos, centros, profesionales y espacios segregados. Ello suponía un currículo también separado y diferente.

Con la evolución de la Educación Especial y con las prácticas integradoras en los centros donde el alumnado convive, se trabajan los mismos materiales y se sitúan en espacios comunes, y, por ello, lógicamente, se empieza a demandar también un currículo común que dé respuesta a todas las personas y que haga posible esta integración real.

Actualmente, en la LOE (capítulo I-título II) se señala que las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado con necesidades educativas especiales alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. La ley garantiza en su artículo 71 que los centros dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

10.4.1. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS PARA ATENDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión, y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Hay que señalar que el aula de Educación Especial específica ha recibido numerosas críticas, ya que, aunque en teoría representaba, un primer paso para la educación especial integrada, en la práctica se ha convertido en «cajón de sastre» donde van a parar todas las niñas y niños que presentan retraso escolar, problemas de conducta, inadaptados..., y en pocas aulas hay deficientes, y si los hay suele existir la creencia en los profesionales de estas aulas de que tienen pocas posibilidades de

progresar (Bautista, 1993). Esta situación, y los muchos inconvenientes que presenta en la práctica este aula, han demandado una especial atención que ha revertido en algunas mejoras en su organización y funcionamiento (Bautista, 1993), como las que señalamos a continuación:

1. Mayor atención y apoyo al profesorado y/o alumnado por parte de los servicios de apoyo externo a la escuela y/o por el departamento de orientación del centro.
2. Criterios más claros y racionales sobre el alumnado que debe recibir una atención especial.
3. Mejor nivel de relación y coordinación entre el profesorado del aula especial y los demás colegas.
4. Mejoras en cuanto al espacio físico del aula, instalaciones, ubicación...
5. Aumento importante en cuanto a recursos y material.
6. Aumento del número de profesorado especialista.
7. El profesorado tiene más claras sus funciones y sabe cuál es su cometido, siendo la unidad de Educación Especial una más dentro del colegio, con la misma importancia, al menos, que las restantes.

Como consecuencia de todo lo anterior, en la mayoría de los casos estas aulas han pasado a posiciones más integradoras, transformándose en «aulas de apoyo», cuyo funcionamiento está en función del alumnado, y se consideran más como centros de recursos y de investigación que como un espacio físico diferenciado y aislado del resto del centro.

10.4.2. ORGANIZACIÓN DE LAS AULAS

Si quisiéramos definir, en general, el aula, lo podríamos hacer atendiendo a aspectos como espacio, mobiliario, luminosidad..., o, desde un punto de vista relacional, como un conjunto de relaciones donde se desarrollan la cooperación, las disputas, el uso de los elementos formales, las dependencias mutuas... Esta complejidad de factores nos demuestra que un aula es algo más que lo meramente físico, y que el conjunto de relaciones e intercambios que en ella se desarrollan le dan una identidad mucho más importante.

El profesorado argumenta dificultades como la falta de tiempo o de preparación, la imposibilidad de atender la diversidad del aula por la ratio tan elevada, las exigencias de los programas oficiales o la presión de los padres y madres, y señala la ausencia de estrategias relacionadas con apoyos, refuerzos, materiales alternativos, algunos agrupamientos e incluso elementos curriculares. Todo ello hace que la práctica en los centros sea muy diferente.

La realidad de los centros educativos parece pensada para dar respuesta únicamente a un determinado tipo de alumnos y alumnas que están en el término medio, olvidándose de quienes no llegan o de quienes destacan y sobrepasan esa media estandarizada.

Como señalan Jiménez y Vilá (1999), se trabaja con contenidos (conocimientos)

homogéneos, medios y procedimientos similares, con actividades iguales..., aunque, si reflexionamos, resulta evidente el porcentaje reducido a quienes esos planteamientos, actividades, lenguaje, materiales o medios «parecen irles a la medida».

En este aula, con las características más o menos deseadas que hemos indicado, es donde se sitúa el alumnado con la diversidad que hemos referido y con unos profesionales también más o menos conscientes y dispuestos a responder a esta complicada pero rica heterogeneidad del alumnado. Es en las aulas que nos encontramos en los centros, con alumnas y alumnos de la misma edad pero absolutamente plurales, donde queremos situar algunas estrategias de atención a esta diversidad, desde la programación a realizar en ella a algunas estrategias curriculares y organizativas.

El papel que juega la programación del aula en la atención a la diversidad es muy importante. Para ésta se pueden contemplar las siguientes adaptaciones (tabla 10.1):

TABLA 10.1
Adaptaciones en la programación de aula (Moya, 2001)

Adaptaciones en la programación de aula	
Objetivos y contenidos	
—	Adeguar los objetivos y contenidos a la diversidad del alumnado, haciéndolos inclusivos más que excluyentes.
—	Introducir objetivos y contenidos específicos para aquellos alumnos que lo requieran. Se trata, en cierta medida, de hacer el currículo a la carta.
—	Dar prioridad a los objetivos y contenidos en función de sus necesidades educativas especiales.
—	Modificar la secuencia de objetivos y contenidos para adaptarse a las necesidades educativas especiales.
—	Eliminar objetivos y contenidos no adecuados según su nivel de competencia.
Actividades de enseñanza-aprendizaje	
—	Diseñar actividades que tengan diferentes grados de realización y ejecución.
—	Diseñar actividades diferentes para trabajar un mismo contenido.
—	Planificar actividades de gran grupo, pequeño grupo e individual.
—	Planificar actividades de libre ejecución por parte del alumnado según intereses.
—	Planificar actividades que tengan aplicación en la vida cotidiana.
Metodología	
—	Priorizar métodos que favorezcan la expresión directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.
—	Adeguar el lenguaje según el nivel de comprensión.
—	Seleccionar técnicas y estrategias metodológicas válidas para todo el alumnado.
—	Dar prioridad a técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia y reflexión.
—	Introducir técnicas de grupo cooperativo y enseñanza tutorizada.
Evaluación	
—	Realizar una evaluación inicial, para conocer el nivel de competencia del alumnado.
—	Introducir en la práctica educativa la evaluación del contexto aula para así conocerlo.
—	Utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación variados y diversos (cuestionarios, entrevistas,

- observación sistemática..), que nos den diferentes enfoques.
- Evaluar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje para dar una visión más completa de la realidad.
 - Introducir en la práctica educativa la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Respecto de las estrategias que se pueden utilizar en el aula para favorecer la atención a la diversidad, hay que destacar dos apartados fundamentales. Por un lado, el uso de modelos organizativos y metodológicos favorecedores de la atención a la diversidad, como son los agrupamientos flexibles (variar las formas de trabajo del alumnado: individualmente, parejas o grupos), los grupos heterogéneos (donde la diversidad sea un factor enriquecedor), los núcleos de investigación (que promuevan la cooperación del alumnado en la búsqueda del saber), el uso de programas específicos (que desarrollen cuestiones concretas y en profundidad) y de talleres o de rincones que permitan la manipulación, la creatividad y las relaciones humanas, profundizando en el conocimiento de diferentes parcelas del saber. Por otro lado estaría el uso de técnicas cooperativas, que van a permitir que se ayuden y colaboren entre sí para el logro de los aprendizajes que se planteen.

10.4.3. EL PROFESORADO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN

A las cuestiones relativas al profesorado que imparte docencia a estos grupos se refiere el artículo 72 de la LOE, donde se afirma que las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

Específicamente, podemos señalar que las funciones del profesorado de apoyo son:

- a) La elaboración de programas generales, adaptados o de desarrollo individual, que se requieran para la correcta atención de los alumnos que lo necesiten.
- b) El seguimiento de esos programas de manera individualizada. Estaría indicado para aquellos alumnos y alumnas que, por sus características, requieran apoyos y servicios excepcionales y que sólo se les pueda proporcionar en dichos centros.

En síntesis, en los centros autorizados podrá escolarizarse al alumnado en aulas de educación especial a tiempo completo o en aulas de apoyo a tiempo parcial, no existiendo un grupo propio asignado a ellas. Existiendo varias modalidades de funcionamiento de las aulas:

- Alumnado integrado, situado en aulas ordinarias, que acude de forma periódica o esporádicamente al aula de apoyo, que es un aula de educación espacial, en condiciones muy específicas.
- Alumnado con apoyo. El profesorado de apoyo trabaja conjuntamente con el/la

- tutor o tutora, y el apoyo lo reciben en su aula ordinaria, sin abandonarla.
- En otros casos, dos docentes de enseñanza ordinaria con preparación previa trabajan en el aula ordinaria con varias alumnas o alumnos.

10.5. ESTRATEGIAS PARA COEDUCAR EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La educación es una herramienta muy importante para transformar la sociedad, y es la base para generar una conducta de respeto y democracia. Una educación en igualdad permite preparar a la sociedad para evitar las situaciones de discriminación, otorgando igualdad de derechos y oportunidades a las personas.

La constatación de la brecha existente entre igualdad de derechos legal y las condiciones de hecho que obstaculizan la participación plena de las mujeres en la sociedad, dan clara cuenta de la discriminación basada en el sexo de las personas. El sexismo, claramente mutilador, tiene consecuencias negativas para todas las personas, varones y mujeres, porque limita las expectativas de comportamiento social y de ciudadanía que existen para cada uno de ellos y se entromete en el proyecto democrático como una mancha oscura (Smith, 1997). La violencia hacia las mujeres se conforma como un estigma que hay que abordar.

La LOE (2006) señala como primero de sus tres principios fundamentales la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Asimismo, recoge que entre los fines de la educación se resalta el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, en el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se valora especialmente la importancia de la convivencia y de la violencia de género.

Sin embargo, en nuestras aulas aún se siguen observando actitudes y comportamientos que denotan que las chicas y los chicos están siendo educados en los papeles tradicionales del hombre y la mujer. Estos papeles tradicionales reflejan una valoración social más positiva de lo masculino y de los varones, llegándose, en algunos casos, a una subordinación del género femenino, que conduce a la falta de respeto e incluso a actitudes y conductas violentas hacia la mujer.

En la reciente modificación de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOMCE, 2013), se manifiesta que «no constituye discriminación la admisión de alumnos o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos», con lo cual se soslaya la normativa que establecía la no financiación con fondos públicos que impida el acceso aduciendo el sexo como causa de la no admisión. Consideramos que con esta cuestión se está contraviniendo el principio legal de la libre elección de la educación en los centros públicos.

Es la escuela, junto con la familia y la sociedad, como agente socializador y como

potente transmisor de valores, la que debe asumir el papel que le corresponde en la erradicación de los estereotipos asignados a las mujeres y a los hombres. En la actualidad, aunque se ha superado el modelo educativo que incluso mantenía la existencia de dos currículos separados por sexos, los sesgos sexistas son numerosos en aspectos como el lenguaje, los libros de texto, la utilización de los espacios, de los materiales, de los tiempos, etc.

Por eso es evidente que, aunque la diversidad de sexos es una realidad en el mundo escolar y se han llevado a cabo muchas medidas para promover la igualdad de hombres y mujeres en el ámbito educativo, las desigualdades todavía existen.

Entre las acciones planteadas destacamos aquellas que no pretenden la igualdad en sentido estricto, sino que demandan que se reconozca la diferencia. Es decir, hacer visible en la escuela la diferencia sexual femenina y que ésta tenga una traducción en la realidad social, que no pase inadvertida.

Con ello se pretende contribuir a que todas las personas podamos desarrollar nuestras posibilidades, independientemente del sexo, recuperando valores desprestigiados y que a todas luces se muestran como necesarios en la sociedad actual.

Sin embargo, estas cuestiones no se tienen en cuenta en los centros educativos. Las razones de ello son varias. Son muchas las personas que estarían dispuestas a «coeducar», pero no saben bien por dónde empezar. Hay otras que sí tienen claro qué hacer, pero se encuentran con la resistencia de compañeros y compañeras que aseguran que el sexismo no existe. En este apartado describimos brevemente el proceso a seguir y las características que debe reunir la intervención escolar coeducativa.

10.5.1. ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

El primer paso se trata de detectar e identificar el sexismo en el centro. Para ello, y siguiendo la propuesta de Padilla (2002), se puede comenzar por lanzar algunas preguntas, a modo de indicadores, en las que se puede centrar la observación.

Así, en relación con el *currículo*, algunas de las cuestiones a las que debemos prestar atención son: ¿reviso los contenidos, objetivos y actividades con los que voy a trabajar en una unidad didáctica?, ¿se resalta en ellos la presencia femenina?, ¿qué valores transmito con los contenidos que trabajo?, ¿intento que los chicos y las chicas adquieran experiencias y capacidades que se adjudican tradicionalmente al otro sexo?, ¿cuando observo que un contenido o actividad está sesgada por razón de sexo, ¿se lo hago saber a mi alumnado?, ¿les indico por qué está sesgada y cómo se debería cambiar?

En lo relativo a los apoyos *materiales a la enseñanza*: ¿suelo revisar los contenidos que aparecen en los materiales didácticos que utilizo?, ¿suelo analizar las ilustraciones que presentan?, ¿qué papel/es y actividad/es desarrollan las mujeres en los libros o materiales que uso?, ¿qué hacen las mujeres en las ilustraciones de esos libros?, ¿cuando descubro un sesgo sexista en el material didáctico, ¿hago consciente

de ello a mi alumnado?, ¿cómo reaccionan éstos/as?, ¿dispongo de materiales no sexistas?...

En el uso del *lenguaje*: cuando me dirijo a una clase compuesta por alumnado de ambos sexos, ¿utilizo el femenino y el masculino bajo la fórmula «os/as»?; ¿el masculino genérico?, ¿busco palabras, expresiones, estructuras gramaticales que recojan a ambos géneros (la persona, la humanidad...)?; en las reuniones de equipos docentes, o similar, ¿me preocupo por utilizar un lenguaje no sexista?; en los documentos de trabajo (proyectos, memorias, cartas...) y carteles informativos, ¿hago uso de un lenguaje no sexista?, ¿cómo me siento cuando utilizo un lenguaje no sexista?, ¿cómo reaccionan los demás (colegas, alumnos/as...)?

En relación con la *organización del centro*: ¿de qué actividades/tareas se suelen encargar los profesores y las profesoras en la preparación de actividades o talleres extra académicos?, ¿cómo se asignan estas tareas?, ¿quién organiza la sala de informática?, ¿quién la usa?, ¿quién coordina el uso de los medios audiovisuales?, ¿quién los emplea?, ¿quién soluciona los «problemas técnicos»?; ¿qué cargos existen en el centro?, ¿cuáles desempeñan las mujeres?, ¿cuáles desempeñan los hombres?

Respecto a los *comportamientos discentes*, ¿cuánto y cómo participan en el aula chicas y chicos?, ¿qué actitudes tienen las chicas respecto a los chicos y viceversa?, ¿quién habla más en clase: chicas o chicos?, ¿quién sabe escuchar mejor: chicos o chicas?; cuando se tratan contenidos «estereotipados», ¿cómo reaccionan las personas de cada género?, ¿quiénes se sientan delante, detrás y en el centro del aula?, ¿cómo se distribuyen chicos y chicas en el recreo?, ¿cómo ocupan los pasillos los chicos y las chicas?, ¿quienes ocupan más espacio en el aula, en los pasillos o en las zonas de recreo?

En lo relativo a las *expectativas docentes*: ¿espero lo mismo de los chicos y de las chicas en la expresión oral y escrita?; en los problemas y actividades en los que hay que aplicar estrategias y técnicas (matemáticas, ciencias...), ¿espero lo mismo de chicas y chicos?; en las tareas en que se trata de demostrar la creatividad, ¿espero lo mismo de ambos sexos?, ¿cómo considero que son las chicas como alumnas?, ¿cómo son los chicos como alumnos?, ¿hasta qué punto mis expectativas ante el alumnado están afectadas por el género?

En relación con la *interacción didáctica*: ¿a quién pongo como ejemplo de qué?, ¿hago el mismo número de preguntas a chicas y chicos?, ¿qué contenido tienen las preguntas e instrucciones que lanzo a chicos y chicas?, ¿llamo al orden por igual a chicas y chicos?, ¿aplico un doble estándar en las normas que impongo?, ¿uso diminutivos cuando me dirijo a las chicas?, ¿dedico igual tiempo a las chicas y a los chicos?, ¿alabo por igual al alumnado de ambos sexos?, ¿estimulo a chicos y chicas por igual?

A la hora de *repartir las tareas escolares*, ¿quién se encarga del manejo de instrumentos audiovisuales y mecánicos?; en los trabajos monográficos, ¿cómo se deciden los temas a trabajar?, ¿quién hace de representante del grupo y en qué situaciones?, ¿a quién elijo para cargar cosas pesadas?; en los trabajos en grupos, ¿a quién animo como portavoz?, ¿a quién propongo para la coordinación?, ¿a quién pido

que tome nota?

Y, como éstas, muchas otras preguntas tales como: ¿me provoca la misma sensación la falta de cuidado en el aseo, vestimenta, etc., si proviene de una chica o si proviene de un chico?; cuando en una conversación (con colegas, con el alumnado) saco a relucir el aspecto físico, ¿de quién estoy hablando, de una chica o de un chico?, ¿reprimos las muestras de afectividad en los chicos?, etc.

Evidentemente, con estos interrogantes no se trataría de lanzar un torbellino descontrolado de indicadores, sino de detectar señales e indicios que clarifiquen la existencia o no del sexismo para actuar e intervenir convenientemente.

10.5.2. UN PROYECTO COEDUCATIVO DE CENTRO

Una vez que hemos analizado la realidad escolar, el siguiente paso es elaborar propuestas organizativas y didácticas. Para ello la secuencia lógica es recoger todas estas cuestiones en el Plan de Centro.

Como se recoge en el capítulo 4 de este libro, el Plan de Centro recoge las finalidades educativas, como metas que pretenden la formación integral de las personas; se procurará que aparezcan en él aprendizajes, actitudes, hábitos, etc., que van a repercutir en ese desarrollo global. También deberá explicitar aquellas capacidades que se consideran básicas, además de redefinir a la luz de un nuevo marco ético el desarrollo humano, y se resaltarán capacidades como la autonomía personal o la afectividad, convirtiendo esas capacidades en los valores que servirán de guía en la opción educativa, por medio del debate y el consenso final de la comunidad educativa.

Por último, se deben explicitar las actitudes que se impulsarán en el centro a partir de esos valores. Por ejemplo, ser capaz de conseguir por una o uno mismo una mejor calidad de vida, higiene, salud, equilibrio mental o adquirir instrumentos necesarios para desenvolverse autónomamente en el mundo privado y en el público.

En definitiva, el primer paso sería planificar las líneas generales de actuación en el centro y recogerlas en los documentos que regulan la organización del centro.

A continuación se explicitarán los objetivos de cada etapa y área de forma interdisciplinar, y las propuestas que se recogen en la LOE; una de ellas es la asignatura, de Educación para la Ciudadanía, que está diseñada para informar sobre los valores y realidades de nuestra sociedad, afianzando valores democráticos en nuestras aulas. Se tratarán contenidos sobre los distintos tipos de familias, la condena de la discriminación, del racismo o la xenofobia, y de la importancia del voluntariado, entre otras cuestiones de nuestra actualidad social.

Pero a pesar de tratar cuestiones tan vitales y necesarias para favorecer la convivencia en igualdad de derecho, la LOMCE hace desaparecer esta asignatura, al igual que ocurre con otra asignatura como es Educación Ética y Cívica como troncal.

Cada una de estas programaciones, como hemos dicho, será la que oriente, a su vez, las de aula. En este nivel de concreción, las actitudes y la formación del profesorado, la colaboración de las familias y el papel de los medios de comunicación

son factores que no podemos olvidar, ya que van a determinar la puesta en práctica de lo establecido en el Proyecto Educativo de Centro.

Además, se recogerá en el reglamento de organización y funcionamiento la definición de la estructura organizativa con criterios de corresponsabilidad, elaboración de normas que regulen un uso equitativo del espacio, la formación de normas referentes al alumnado y profesorado, y actividades que sean especiales, las pautas para un uso no sexista del lenguaje en el centro y la elaboración de las normas de respeto que regulen la convivencia.

En la Comunidad Autónoma andaluza, desde el curso 2005-2006 se ha implantado en los centros una iniciativa curricular de gran importancia para la lucha por la igualdad entre los géneros, como es el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (BOJA n.º 227 de 21 de noviembre de 2005), que plantea entre sus objetivos promover prácticas educativas igualitarias y cambios en las relaciones de género, facilitar el conocimiento de las diferencias de género y corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado.

Este plan lo coordina una persona, docente del Claustro de profesorado, para lo que se le libera de las horas dedicadas a la vigilancia de recreo semanalmente. En el plan de cada centro se deben proponer actividades que fomenten la igualdad entre el profesorado, el alumnado y, en la medida en que se pueda generalizar, entre las familias, con el objetivo de promover el diagnóstico de la institución para buscar situaciones de desigualdad y corregirlas.

Asimismo, este plan exige a los centros educativos la participación de una persona experta en género que sea miembro del Consejo Escolar del centro.

10.6. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La importancia de las Comunidades de Aprendizaje se recoge en una normativa actual como es la Orden de 8 de junio de 2012, BOJA 28/06/2012. En ella se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «comunidad de aprendizaje» y se crea la Red andaluza «Comunidades de Aprendizaje». Se reconoce que «todas las investigaciones educativas avalan que la participación es un elemento cualitativamente muy relevante en la mejora de los rendimientos y consecuentemente en el éxito escolar. La corresponsabilidad en los aprendizajes implica y desarrolla sentimientos de pertenencia, de vinculación, de colaboración y de compromiso con la mejora. Por ello, fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, alumnado, familias y sociedad, es algo más que una moda u oportunidad, y se muestra en la actualidad como una condición esencial para la eficacia y el éxito educativo».

El mismo BOJA define la Comunidad de Aprendizaje como «...un proyecto de transformación que desde los centros educativos, y a través de la utilización de ciertas herramientas, está focalizado en el éxito escolar, y en el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que depende de

la implicación conjunta del personal del centro educativo y de diferentes sectores: familias, asociaciones y voluntariado...Una «comunidad de aprendizaje» es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad, en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado».

Una comunidad de aprendizaje, por tanto, es un proyecto de transformación de centros educativos que va dirigido a Primaria y Secundaria. Su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Aubert y otros, 2008; MEC, 2011). Se trabaja con un modelo organizativo de centros educativos innovador que da respuesta a dos acciones prioritarias, como son mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia.

Está basado en orientaciones de autores como Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky, y propone la actuación basada en el modelo dialógico. Se caracteriza porque la comunidad educativa, y en especial las familias, se implican en la organización y gestión del centro a través de las comisiones de trabajo, entran en el aula a través de los grupos interactivos y participan en actividades de formación en el propio centro. El aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de gran calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado...

Las intervenciones educativas están pensadas desde los siguientes principios metodológicos:

- *Aprendizaje dialógico*, cuya base está en el diálogo entre iguales como fuente principal del aprendizaje.
- *Paradigma socioafectivo-crítico*, que parte de que las personas puedan experimentar y conocer las situaciones en las que viven otros.
- *Participación*, con el grupo como eje principal, potenciando los conocimientos que poseen sus componentes, fomentando la expresión de todos/as, dando importancia tanto al papel de la participación individual como de grupo.
- *Actividad*: se promueve una acción que posibilite la reflexión y una actitud positiva hacia el aprendizaje, que parte del trabajo de quienes asisten como participantes y promueve la motivación y el interés haciendo que construyan sus propios conocimientos.
- *Dinámico*: una formación amena, motivadora, diversa en técnicas, sencilla y fomentando la acción (artística sobre todo) por parte del alumnado. Debe provocar las ganas de aprender.

- *Aprendizaje significativo*: el aprendizaje nuevo ha de conectarlo con anteriores conocimientos y aprendizajes que le permitan dar significatividad a lo que está aprendiendo.
- *Constructivista*: cada persona construye a partir de lo que ya sabe, recupera, aclara y trabaja con otros.
- *Construcción colectiva*: el alumnado, a través de la interacción con el resto de compañeros y compañeras trabajando cooperativamente, elaboran los conocimientos que luego incorpora a sus esquemas previos.
- *Práctico*, partiendo de la experiencia de quienes participan, que refleje la realidad, que sea actualizada y actual, que esté en contacto con el medio, y que permita aprender habilidades y estrategias para actuar en la vida cotidiana y profesional.

Las Comunidades de Aprendizaje representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas.

10.7. OTRAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN ANDALUCÍA

Para finalizar, queremos destacar que el abordaje de las diferencias no termina con la exposición que hemos hecho. Como señalamos en la introducción de este capítulo, la diversidad es muy amplia, e incluso en nuestra sociedad va en aumento. Sin embargo, no ignoramos otras perspectivas, como la intervención educativa en hospitales o en centros penitenciarios, aunque dado el carácter de esta publicación no las hemos desarrollado; para ilustrar algunas de las acciones que se pueden llevar a cabo, presentaremos algunas iniciativas que están en marcha en Andalucía.

Así, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone a disposición de los centros educativos de su ámbito la posibilidad de participar en el desarrollo de planes que tienen como objetivo prevenir y paliar situaciones desfavorables derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales y étnicos, entre otros.

Específicamente, los planes de compensación educativa establecen una flexibilización de las enseñanzas, adaptándolas a las necesidades del alumnado con dificultades de promoción académica, para garantizar su permanencia en el sistema educativo y su derecho a la educación. Asimismo, recogen medidas como la atención personalizada, refuerzo de los departamentos de orientación y ampliación de los servicios complementarios de comedor y actividades extraescolares.

Todas ellas son medidas de compensación educativa para paliar las diferencias que se dan entre el alumnado de los centros públicos. La compensación también puede consistir en la dotación de más profesorado al centro o de una cuantía económica al respecto. Estos planes tienen una duración de cuatro años y son renovables.

Hay que señalar también la progresiva implantación del plan de acompañamiento

escolar, que se oferta al alumnado con dificultades de aprendizaje en las materias instrumentales y técnicas de estudio, así como de riesgo al absentismo escolar. Este plan de acompañamiento se realiza en las jornadas de tarde, con una duración de cuatro horas semanales, distribuidas según la organización de los centros, y lo puede realizar el propio profesorado del centro o a través de monitores/as que no tienen por qué ser necesariamente docentes, siempre bajo la coordinación de personal docente del centro y en estrecha comunicación con las tutorías de procedencia del alumnado.

Con la información presentada en este capítulo hemos pretendido ilustrar las acciones que se pueden llevar a cabo para la atención a la diversidad en las organizaciones educativas.

10.8. ACTIVIDADES

1. Enumera las diferentes modalidades de agrupamientos de las escuelas rurales y la organización que cada una de ellas implica, así como las medidas compensatorias utilizadas.
2. Analiza la estructura de la Educación de Personas Adultas y razona la significatividad y existencia de cada una de las actuaciones de que se compone.
3. Explica cada una de las modalidades de funcionamiento de aulas de Educación Especial.
4. Valora la implicación real en la organización educativa de cada uno de los factores de los que depende la atención a la diversidad en un centro educativo.
5. Plantea un esquema de aspectos básicos a observar para investigar en un centro educativo, que permita valorar el nivel de puesta en práctica de la coeducación.
6. Explica las innovaciones organizativas en los centros que implican las comunidades de aprendizaje.

11

LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

SEBASTIÁN GONZÁLEZ LOSADA
M.^a DEL PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ

RESUMEN

En este libro hemos hecho un largo recorrido por los componentes que integran a una organización educativa. En este capítulo vamos a ofrecer un marco que nos permita analizar, comprender y mejorar las instituciones educativas. En un primer momento nos introduciremos en el denominado control de la educación como precedente de la evaluación institucional. Se describen los elementos de contenido fundamentales en torno a la evaluación, así como el marco legislativo, tanto a nivel nacional como autonómico, que marcan las directrices actuales de la política en esta área de conocimiento. Como profesionales de la enseñanza, la evaluación debe convertirse en una herramienta cotidiana, y debemos aplicarla para lograr la reflexión, la mejora y/o la innovación en nuestras organizaciones.

ABSTRACT. Educative organization and institutional evaluation

In this manuscript we have studied different elements which make up educative organizations. In this issue we want to describe a frame for analysing, understanding and improving educative institutions. First of all, we describe educative control as a precedent of institutional evaluation. We introduce the main contents about evaluation and also, describe national and regional laws and regulations which define policy in this area of knowledge nowadays. As professionals of teaching, evaluation should be used as a daily tool and we should applied it for achieving reflection, improvement and/or innovation in our educative institutions.

11.1. INTRODUCCIÓN

La palabra evaluación es utilizada en multitud de ocasiones y en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Veamos algunos ejemplos, mediante una serie de frases que pueden ser oídas en cualquier parte:

«...tras el accidente se procedió a una evaluación de los daños causados».
«...evaluamos nuestros resultados electorales como muy positivos».

«...nuestra empresa tiene la obligación de impulsar estrategias de evaluación como medio para la mejora de la producción».

«...tras una evaluación rigurosa de la evolución de nuestro equipo de fútbol, esta directiva ha decidido rescindir el contrato del actual entrenador».

«...se están evaluando todas las posibilidades existentes para salvar la situación».

Paralelamente, en el ámbito educativo se utiliza muy a menudo el término evaluación, aunque muchas veces de manera confusa o restringida. En un curso de perfeccionamiento de docentes en ejercicio se les pidió que pensarán en el concepto de «evaluación» y que posteriormente verbalizarán todas aquellas palabras que habían aflorado en su pensamiento y que tenían una relación directa o indirecta con el concepto planteado. Las respuestas fueron (tabla 11.1):

TABLA 11.1
Respuestas en torno al concepto de evaluación

Control	Examen	Alumnos	Medición	Rendimiento
Valoración	Promocionar	Enjuiciar	Notas	Asignaturas
Recuperación	Inspección	Resultados	Conocimientos	Trimestre

La mayoría identificaba la evaluación como algo que recaía fundamentalmente sobre el alumnado y que estaba condicionado por la consecución de un producto. Ante este panorama, nos parece necesaria una clarificación conceptual, que partiendo del pasado y tomando como referencia inicial el ejercicio del control, nos dé las pistas suficientes para poder interpretar y conocer adecuadamente el entramado de la evaluación institucional.

11.2. UN LARGO CAMINO HACIA LA EVALUACIÓN

Antes de iniciar un acotamiento del concepto de evaluación institucional, nos parece importante retrotraernos al pasado para determinar su génesis y su evolución, que desde nuestro punto de vista surge del denominado control educativo. El objetivo que persigue la evaluación no es otro más que la consecución de la calidad de la educación.

Las instituciones escolares no se mejoran ni por preceptos legislativos ni por controles burocratizados. Hay que ir más allá. Tenemos que conseguir valorar la realidad de nuestros centros educativos y encontrar los indicadores de calidad que hacen que esas instituciones sean mejores. Es necesario decir que la mejora se alcanza cuando se consiguen activar los procesos de participación y democratización.

Desde que se institucionaliza la educación, y durante mucho tiempo, hay un interés por ejercer un control externo para poder comprobar si se cumplen los

objetivos que reglamentariamente habían estipulado las autoridades. El control era ejercido, en la primera mitad del siglo XIX, por personas que en un principio se denominaron «veedores» o «visitadores», que, como su nombre indica, iban a las escuelas y observaban lo que allí ocurría; además de ello, trataban de cuidar el celo y el cumplimiento de los maestros y de las maestras. Ésta sería la génesis de la Inspección Educativa, aunque habría que esperar a 1849 para que en nuestro país se creara formalmente el cuerpo de inspectores.

Los controles que históricamente se realizaban en las escuelas estaban basados en dos pilares fundamentales:

- a) Controlar que los/las docentes trabajasen adecuadamente.
- b) Controlar el cumplimiento estricto de lo reglamentado.

Con el paso del tiempo, los poderes políticos pretendieron ejercer un control total sobre los centros educativos para así reducir y eliminar posibles «desviaciones» que no se ajustaran a los intereses del poder. Esta situación provocó que el control se convirtiera en un elemento rechazado por la mayor parte de profesionales de la enseñanza, empañándose su verdadero valor. A pesar de que ninguna otra institución ponga en duda el ejercicio del control, la institución escolar, en general, la sigue viendo como un elemento más de la oficialidad.

Entenderemos por tanto como control la comprobación sistemática y continuada de la actividad, para que ésta se desarrolle de acuerdo con unos patrones preestablecidos y con ello evitar posibles desviaciones no deseadas. En función de esta definición, es fácil determinar la complejidad que supone controlar la evaluación institucional, ya que los objetivos que se atribuyen son múltiples; su principal dificultad estriba en que el producto final no se consigue ni de forma tangible y universal, ni a corto plazo. Paralelamente, la dificultad aumenta cuanto más descendemos al terreno de la práctica educativa del aula.

El control puede ser promovido desde dentro o desde fuera del centro como especificamos a continuación:

1. Control desde dentro:

Cuando la jefatura de estudios solicita al profesorado una copia de las programaciones de aula.

Cuando la dirección obliga a firmar diariamente a todos en un libro de control de horarios.

Cuando los Consejos Escolares solicitan datos estadísticos del rendimiento académico de los alumnos y de las alumnas (...)

2. Control desde fuera. Esta función es asignada a la inspección educativa:

Cuando solicitan copias de los distintos documentos que componen el Proyecto Educativo.

Cuando se reúnen la Inspección con el Equipo Directivo para recabar datos.

Cuando a nivel de sistema educativo hay que rendir cuentas ante los poderes políticos.

Cuando se presiona a los centros respecto a los rendimientos escolares mediante la aplicación de pruebas diagnósticas. (...)

Con el control desde dentro se pretende fundamentalmente cumplir y hacer cumplir la normativa. Con el control externo, la Administración educativa adquiere conocimiento del aprovechamiento de los recursos y sienta las bases que han de guiar la toma de decisiones en materia de política educativa.

Lo que resulta indudable es que, en las sociedades democráticas, el control de la educación persigue la calidad y la eficacia del sistema escolar. Pero desde nuestro punto de vista no ha de ser confundido con lo que entendemos como evaluación.

Cuando hablamos de evaluación nos estamos refiriendo a algo más que al mero control. La evaluación representa una reflexión antes de salir, una parada en el camino y una revisión profunda de todo lo andado.

Pese a todo el desarrollo anterior que justifica la supremacía del control, se hace necesario acotar el marco conceptual de la evaluación.

Cabría preguntarse si es tan necesario este esfuerzo por diferenciar y clarificar todo el marco conceptual de la evaluación de centros educativos. La respuesta nos la ofrece Stufflebeam (1996, p. 48):

«El personal escolar necesita consensuar una definición común de evaluación. Existen muchas definiciones de evaluación que flotan en el mar de la educación (...). No obstante, el personal escolar puede elegir entre diversas alternativas legítimas a la hora de definir la evaluación. Si la escuela deja abierta la cuestión de la definición, es probable que diferentes miembros de la escuela trabajen desde definiciones diferentes. El resultado será la confusión y la falta de un enfoque de evaluación unificado».

Por tanto, la clarificación conceptual no es un capricho de los teóricos ni de los estudiosos de la evaluación; muy al contrario, la consideramos como un elemento imprescindible no sólo desde el marco epistemológico, sino también como un elemento clave en el proceso a seguir en cualquier evaluación, ya que la evaluación que se aplique irá condicionada por cómo la entiendan los agentes evaluadores.

Muchas son las definiciones existentes (tantas como autores/as que la trabajan) y muchos los intentos por lograr abrir una senda nítida en esta frondosa y espesa jungla de la evaluación, no sólo en lo referente a su definición, sino también a otros aspectos. Así, Nevo (1997) plantea diez cuestiones a considerar y a las que vamos a tratar de dar respuesta:

1. ¿Cómo se define la evaluación?
2. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
3. ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?

4. En función del objeto, ¿qué clase de información debemos recoger?
5. ¿Qué criterios deben ser usados para juzgar el mérito y la veracidad de un objeto evaluado?
6. ¿Para quién se realiza la evaluación?
7. ¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?
8. ¿Qué métodos de investigación deben ponerse en práctica/desarrollarse en la evaluación?
9. ¿Quién debería hacer la evaluación?
10. ¿Mediante qué indicadores podemos juzgar la valoración?

A estos interrogantes habría que añadir otros formulados por Mora (1998, p. 42) y Santos Guerra (1999), como son: ¿cuáles son las consecuencias de la evaluación? y ¿por qué evaluamos?

11.3. LA EVALUACIÓN Y EL MARCO CONCEPTUAL

¿Cómo se define la evaluación?

La evaluación es un proceso sistemático que se aplica sobre un aspecto, situación, objeto, etc., en el que siempre están implicados directa o indirectamente una o varias personas. Consecuentemente, la evaluación provoca algunos conflictos iniciales que debemos tener en cuenta. Nuestra experiencia nos dice que una evaluación en sus comienzos puede provocar aturdimiento, inquietud, complejos, desequilibrios, etc., apareciendo la sospecha y la desconfianza.

Nos atreveríamos a afirmar que la evaluación comienza siempre como un proceso inquietante, perturbador e imprevisible, que ha de ser capaz de superar triunfalmente esta fase para que los juicios de valor que se desprendan sean aceptados libre y armónicamente y así poder acariciar horizontes de mejora.

A continuación se exponen una serie de definiciones en torno al concepto de evaluación. Para Stufflebeam (1996, p. 48), «la evaluación es la valoración del mérito y/o valor de un objeto». Aquí el mérito tiene que ver con la excelencia; es decir, con la bondad o perfección de un objeto. El valor se relaciona con elementos tales como coste-beneficio en relación con las necesidades de los alumnos y alumnas. Para poder comprender mejor esta definición, nos atrevemos a poner el siguiente ejemplo:

«Un organismo pone en marcha un programa escolar de natación para alumnos y alumnas del segundo ciclo de Primaria. El programa está perfectamente diseñado, cuenta con un presupuesto económico suficiente y la efectividad del mismo ha sido ya demostrada en otros lugares; en definitiva, es un programa excelente. Pero resulta que, a pesar de todo lo dicho anteriormente, se quiere implantar en una zona costera, bañada por las cálidas aguas del Mediterráneo, y que en ese lugar los niños y las niñas aprenden desde muy pequeños y de manera espontánea a nadar». ¿Qué ocurre? Pues que el programa no tiene valor alguno, porque no atiende ni a los intereses del

alumnado ni a sus necesidades. Por tanto, la evaluación indicaría que la funcionalidad del programa no es la deseada.

Para Gairín (1996, p. 73), «la investigación evaluativa o evaluación de programas es un proceso sistemático de recogida de información fiable y válida dirigida a tomar decisiones que optimicen el funcionamiento». Esta definición representa una concepción restringida respecto de la anterior. Su autor se está refiriendo a la aplicación de la evaluación en los centros educativos, con un carácter procesual y dirigida a la toma de decisiones, pero circunscribe la definición a la evaluación de programas.

House (1994, p. 20), en su magnífico libro *Evaluación, ética y poder*, afirma que la evaluación conduce a una opinión fundada de que algo es de cierto modo, un juicio acerca del valor de algo. Este autor afirma que los juicios surgen en función de una calificación y clasificación del objeto, como consecuencia de unos criterios o normas previas y mediante un contraste y comparación. Por tanto, la formulación de un juicio es algo más complejo de lo que en principio pueda parecer. Los juicios se expresan con fórmulas valorativas (bueno, malo...), o mediante expresiones descriptivas (ejemplos, anécdotas...), pero teniendo siempre en cuenta que representan meras orientaciones para el que los pueda usar en el futuro. Él restringió el ámbito de aplicación, fundamentalmente, a la evaluación de programas.

Una definición muy adaptada a la realidad escolar es la que presentan Angulo, Contreras y Santos (AAVV, 1992, p. 195), en la que se estima que: «Entendemos por evaluación educativa la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto o de cualquier otra realidad. Es decir, una evaluación siempre se interroga e intenta explicar el valor educativo que una realidad, como las señaladas, posee o ha ido desarrollando».

Esta definición sería del todo completa si se le añadiera que la formulación del juicio ha de ir precedida por una labor sistemática de recogida de información que nos permita comprender suficientemente el valor educativo del objeto evaluado, para establecer un mínimo plan que posibilite su mejora.

De ahí que nos quedemos con otra definición que completa la anterior (González Losada, 2005, p. 122):

«La evaluación es un proceso sistemático de recogida de información y comprensión de la misma, en base a unos criterios, que nos permita emitir un juicio sobre el mérito y/o valor educativo que tiene algo, con el propósito claro de proponer mejoras y poder alcanzar mayores cotas de calidad».

¿Cuáles son las funciones de la evaluación?

Cuando se inicia un proceso de evaluación se ha de tener muy claro para qué sirve. En función de ello se va a condicionar todo el desarrollo posterior. La evaluación puede desempeñar funciones para:

- *La mejora*: Consideramos que se debe apostar decididamente por una evaluación para la mejora de los centros educativos, en la que, evidentemente, adquiriría un valor relevante la toma de decisiones.
- *La certificación*: Cuando se evalúa siguiendo unos mínimos requerimientos de calidad y éstos se cumplen, entonces se expide una certificación que garantiza que el objeto evaluado ha pasado por los controles necesarios que establecen la calidad alcanzada. Cuando bebemos una copa de vino con denominación de origen, esta característica es la que certifica que ese vino cumple los requisitos necesarios y, por tanto, es una garantía de calidad.
- *La acreditación*: La acreditación es el proceso de evaluación de un objeto en función de unos determinados criterios; cuando la evaluación resulta negativa el objeto evaluado no será aprobado, y por tanto no podrá ser puesto en marcha. Para aclararlo mejor veamos un ejemplo: los directores escolares han de ser acreditados si quieren ejercer como tales; esta acreditación consiste en la evaluación de los méritos. Quienes desean pertenecer al cuerpo de directores saben que han de reunir una serie de requisitos.
- *La supervisión o control*: La supervisión o control queda en manos de las autoridades administrativas educativas, que en nuestro caso sería la inspección educativa. Se preocupa fundamentalmente por controlar el cumplimiento de las leyes en nuestras instituciones educativas.

¿Cuáles son los objetos de la evaluación?

La cuestión radica en determinar «qué» evaluar. Tradicionalmente se unía casi de manera inexorable el término evaluación con el alumnado, como ya hemos podido apreciar al principio de este capítulo. Hoy se amplía considerablemente el ámbito, extendiéndose, además, a profesorado, procesos, centros, programas, sistema educativo, etc.

El objeto a evaluar surge de tres formas:

- a) *Espontáneamente*: es decir, de manera accidental y puntual, como consecuencia de una necesidad, una carencia o algún suceso que actúa como impulsor para propiciar una reflexión sistemática del acontecimiento, existiendo una fuerte motivación para iniciar un proceso de evaluación. Pongamos algunos ejemplos:
 - Los alumnos y alumnas de segundo de bachillerato deciden no asistir a la clase de biología, argumentando que «no se enteran de nada» (evaluación de métodos de enseñanza).
 - Una profesora del departamento de matemáticas comenta que ya era hora de hacer cosas, porque lo único que sale de allí son flagelaciones, silencios y torbellinos de propuestas que siempre se quedan en asignaturas pendientes (evaluación del departamento).
 - En una reunión de tutoría con padres y madres, una asistente con los ojos enrojecidos cuenta el caso de su hijo, que es constantemente maltratado

psicológicamente por sus compañeros (evaluación de clima escolar y de la convivencia).

b) *Fruto de un acuerdo voluntario*, consensuado y enmarcado dentro de una actuación que se considera integrada en el desarrollo educativo del centro. Stufflebeam (1996, p. 49) señala los siguientes elementos susceptibles de ser evaluados:

- *Alumnado: antecedentes, necesidades y logros.*
- *Padres y madres: la participación.*
- *Política escolar.*
- *Dirección de la escuela.*
- *Profesorado: el desempeño.*
- *Servicios de apoyo.*
- *Planes de estudios.*
- *Actividades extracurriculares.*
- *El personal de administración y servicios (PAS).*
- *Instalaciones.*
- *Presupuestos escolares.*
- *Apoyo comunitario.*

c) *Evaluación impuesta, obligatoria y burocratizada.* Es la realizada externamente a instancias de la administración educativa y que nosotros la hemos identificado con control. Así por ejemplo, los inspectores evalúan externamente la labor docente, sus programaciones, la labor de los directores y directoras, etc. Paralelamente, los rendimientos del alumnado se evalúan a nivel internacional y se publican en los informes Pisa. Como novedad más importante de la LOMCE, se van a evaluar prescriptivamente los rendimientos del alumnado al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria y tras el Bachillerato.

¿Qué clase de información debemos recoger en función del objeto?

Se deben obtener datos e informaciones de varias cuestiones, como son:

- Del contexto: el entorno.
- De entrada (input). Es de carácter diagnóstico y se puede referir a planes, recursos, personas y programas existentes.
- De proceso. Interesándose por el desarrollo, por la estrategia que se está siguiendo y por el carácter formativo de este tipo de evaluación.
- Del producto y de los resultados. Es el utilizado por los modelos de rendimiento de cuentas, y en algunos momentos está más ligado al mero control y supervisión que a la evaluación propiamente dicha.

¿Qué criterios deben ser usados para juzgar el mérito y la veracidad de un objeto evaluado?

Es necesario tener presente en todo momento los referentes suficientes que nos permitan calibrar en su justa medida los juicios que podamos emitir. Enjuiciamos las cosas en función de los marcos de referencia. Para comprender adecuadamente esta afirmación, nos permitimos poner el siguiente ejemplo:

Dos grupos bien distintos, uno formado por madereros y otro por ecologistas, están evaluando un hermoso y fértil bosque de frondosos árboles. Los madereros llegaron a afirmar que el bosque no tenía ningún valor, ya que la madera que producía no era adecuada para la elaboración de muebles. Los ecologistas afirmaron que el bosque era perfecto para la protección de especies animales y vegetales, y que por tanto presionarían a las autoridades para que posibilitasen su protección.

Con este ejemplo queda expuesto que los objetos no tienen valor en sí mismos, sino que depende de los criterios con los que establezcamos la comparación. Los referentes están ligados a conceptos de carácter pragmático, como los de efectividad, excelencia o utilidad, entre otros. Pero, a veces, se relacionan con elementos menos formales y más subjetivos e interpretativos, como pueden ser la satisfacción, agrado, bienestar, contento, gusto, orgullo, participación democrática, autonomía, etc.

¿Para quién se realiza la evaluación?

Este punto nos lleva a determinar quiénes van a ser los/as usuarios/as de la evaluación y, consecuentemente, quién utilizará la información y los resultados. Sintetizando, podríamos afirmar que los/as usuarios/as pueden ser de dentro de la escuela o de fuera.

- Dentro de la escuela: Equipo directivo; profesorado; personal de apoyo; orientadores/as; Consejo Escolar; Equipo de Coordinación Técnico-Pedagógico; alumnado; padres y madres, y otros.
- Fuera de la escuela: inspectores; agencias acreditativas; Administración o empresas.

¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?

El proceso para realizar una evaluación institucional puede responder al siguiente modelo, el cual, adaptándolo convenientemente, puede ser aplicado a cualquier enfoque que se desee plantear:

- Designar el objeto a evaluar.
- Recoger información.
- Tratamiento de la información.
- Resultados.
- Informe.

— Propuesta de mejora.

¿Qué métodos de investigación deben desarrollarse en la evaluación?

Sin pretender aportar nada nuevo, la selección del método pasa inexorablemente por los tres utilizados universalmente: *métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*.

Nos gustaría advertir que el evaluador o evaluadora debe seleccionar el método en función del objeto a evaluar, sin tener ningún tipo de prejuicios que le hagan centrarse de forma obsesiva en una metodología, en detrimento de las otras. Otro aspecto que nos parece fundamental es salvar la barrera del supuesto antagonismo cuantitativo versus cualitativo, iniciando vías de encuentro que posibiliten la complementariedad en detrimento de la disparidad. Siempre habrá que seleccionar los instrumentos que mejor se adecúen al objeto de evaluación, teniendo en cuenta que dichos instrumentos han de ofrecer las siguientes características:

- Ser variados.
- Ofrecer información concreta.
- Utilizar distintos códigos.
- Que se puedan aplicar a situaciones cotidianas.
- Ser funcionales.

¿Quién debería hacer la evaluación?

Si nos referimos a un nivel amplio, los primeros que deberían hacer planes de evaluación sistemáticos serían los propios profesores y profesoras. Pero para ello es preciso que estén preparados suficientemente mediante programas de formación en evaluación.

Si partimos de un nivel más restringido, es decir, si pensamos en la figura del evaluador profesional, es preciso señalar que ha de ser una persona con una serie de características que le capaciten para esta tarea. Nos atrevemos a formular algunas de ellas:

- Agudeza.
- Comprensión.
- Intuición.
- Perspectiva.
- Empatía.
- Sutileza.
- Habilidad.
- Capacidad intelectual.
- Visión.
- Astucia.
- Diplomacia.

- Apertura.
- Experiencia.
- Sencillez.
- Adaptabilidad.
- Iniciativa.
- Jovialidad.
- Adecuación.

Evidentemente, quien realice la evaluación ha de tener experiencia previa y una capacidad técnica necesaria para poder desempeñar su labor. Ha de ser una persona con capacidad para ponerse en el lugar del evaluado y entender que la evaluación ha de procurar siempre la mejora, y que si provoca conflictos no deseados es porque no se ha sido lo suficientemente sensible en la actuación:

«La sensibilidad o empatía es la capacidad de aceptar, de ceder fácilmente a los planteamientos de los otros. Uno es empático cuando, poniéndose en el lugar del otro, es capaz de experimentar las mismas sensaciones. En realidad, el valor de la sensibilidad es una capacidad superior que consiste en darse cuenta, en percibir y comprender el estado en el que están las personas, cómo actúan, así como las circunstancias que condicionan esas actuaciones. Las circunstancias son fundamentales. Los hechos se dan en un espacio y en un tiempo, es lo que Kant denominaba como intuiciones puras. Que el evaluador sea sensible no significa, en modo alguno, sensiblería, con el sentimentalismo exagerado o fingido o la cursilería insoportable, y menos aún con el sentimiento de pena hacia el otro. Este tipo de debilidades han de ser apartadas por los evaluadores. La sensibilidad va más allá del mero estado de ánimo; es estar alerta, despertar para captar la verdadera realidad. A veces, en nuestra vida cotidiana, hablamos con personas y notamos casi de manera intuitiva que nos oyen pero no nos escuchan, que nos miran pero no nos ven, que nos preguntan pero que no les interesan para nada nuestras respuestas, y entonces en nuestro interior surge una especie de alarma insonora que nos dice que no debemos confiar en esas personas, y que cuando necesitemos de ayuda no vamos a recurrir, con toda seguridad, a sus servicios. Los que no se comprometen, no se involucran; los que no son capaces de sentir y pensar en los acontecimientos del otro, deberían evitar la profesión de evaluador (González, Pozo y García, 2012, p. 23).

¿Mediante qué indicadores podemos juzgar la evaluación?

El estudio en profundidad de una evaluación es lo que denominamos como metaevaluación. Para desarrollarla y hacer una valoración adecuada de la evaluación realizada, Stufflebeam (1996, p. 50), citando las normas del Comité Conjunto de Normas para la Evaluación Educativa (1994-USA), señala como indispensables las siguientes normas:

- Corrección: consideración ética. Límites en el acceso, manejo y difusión de la información.
- Utilidad: relevancia de la evaluación. Difusión, oportunidad, funcionalidad, trascendencia y alcance.
- Viabilidad: realistas, prudentes, diplomáticas y sencillas. Evitar los excesos de información, tiempo, instrumentos. Afán por evaluarlo todo. Relación coste-producto/factibilidad; política/procedimientos prácticos.
- Exactitud: obtener informaciones sólidas, fiables, válidas, contrastadas y con conclusiones perfectamente justificadas.

¿Qué consecuencias tiene la evaluación?

Respecto a cuáles son las consecuencias de la evaluación, en ocasiones, y siendo muy optimistas, pueden producirse consecuencias muy positivas. En estos casos podemos suponer que los evaluadores tienen mucha experiencia y los implicados desean y se comprometen con el proceso.

En otro gran grupo de casos, la evaluación suele tratarse de una experiencia mixta plagada de aprendizajes, dificultades y obstáculos que significan cambios, una participación activa y un deseo claro por valorar el trabajo realizado.

Desgraciadamente, en otros muchos procesos evaluadores se puede decir que no se produce ninguna consecuencia. En estos casos no ha sido más que un «papeleo», una burocracia más a la que se ven sometidos los implicados, o ha tenido un efecto contraproducente.

Autores como Mora (1998, p. 42) describen cuáles deberían ser las consecuencias deseables de la evaluación, partiendo lógicamente de que dicho proceso haya sido realizado correctamente. Se refiere en concreto a:

- Crear una cultura interna de calidad.
- Crear una cultura de responsabilidad ante la sociedad en general y ante los/as usuarios/as de la institución en particular.
- Crear sistemas de información estadística para la gestión interna y para la sociedad (referido a los productos de la institución).
- Establecer sistemas de indicadores de rendimiento que sirvan para recoger información sintética, razonable y útil.
- Crear un estímulo a la competencia positiva de las instituciones por la calidad.
- Disponer de criterios válidos para asignar recursos públicos en función de niveles de calidad y eficiencia.
- Establecer clasificaciones de instituciones.

Este último, según el autor citado anteriormente, no es deseable. Nosotros coincidimos en ello, pero además consideramos que estas tres últimas consecuencias encierran muchos problemas. Los procesos de construcción de indicadores han de ser genéricos, y ello implica dejar atrás muchos matices y rasgos de calidad importantes para cualquier institución. Además, son fácilmente manipulables y no todas las

instituciones están en igualdad de condiciones. Como consecuencia de esto, la construcción de criterios de calidad y eficacia para la asignación de recursos no va a disponer de mucha información relevante, lo cual va a desfavorecer a muchos centros de calidad, que tal vez no se adecuan a los indicadores y criterios.

¿Por qué evaluamos la organización?

A los interrogantes anteriores, y basándonos en autores como Santos Guerra (1999, pp. 42-44), añadiríamos las razones que nos llevan a evaluar. Evaluamos por presiones políticas y de mercado, y por la necesidad y la preocupación tanto personal como colectiva por evaluar y mejorar los procesos, las instituciones, las relaciones... Junto a muchas motivaciones y requerimientos, hallamos que autores como el mencionado sistematizan los porqués en una serie de principios, como son:

- a) *Principio de racionalidad.* Según este principio, la evaluación se entiende como un proceso de comprensión de lo que sucede. La institución debe reflexionar sobre qué está pasando con las pretensiones, con las actuaciones y con las repercusiones.
- b) *Principio de responsabilidad.* Con él se parte de la base de que la institución se responsabiliza del cambio y la mejora, y lo afronta desde la evaluación (porque ésta ofrece un diagnóstico de la realidad y nos abre vías sobre la forma en que puede mejorarse).
- c) *Principio de colegialidad.* Santos Guerra, haciéndose eco del concepto de balcanización en las instituciones de Hargreaves (1996), nos destaca la importancia de que los enfoques colegiados no prosperen. Igualmente señala que en la Universidad, como en otras instituciones educativas, el individualismo se ve acentuado por una estructura de fragmentación de las asignaturas, de la división del espacio, de la articulación del tiempo...
- d) *Principio de profesionalidad.* Este principio se interroga sobre cómo mejorar la práctica profesional en la Universidad. Para Santos existen muchos caminos, siendo uno de los más eficaces el que se deriva del conocimiento que produce una reflexión sistemática y rigurosa sobre la práctica de profesionales. De este modo, el aprendizaje que se deriva de la evaluación está destinado a la comprensión que perfeccione a los/as profesionales.
- e) *Principio de perfectibilidad.* El referente en este caso es que las instituciones pueden y deben mejorar; y esa mejora va a depender de la voluntad, la inteligencia y el esfuerzo de los gestores, del compromiso de los profesionales de la enseñanza y también de los estudiantes.
- f) *Principio de ejemplaridad.* Las instituciones escolares de cualquier nivel educativo son ejemplos a imitar, tanto desde el punto de vista de las exigencias intelectuales y profesionales como de las éticas, ya que «no hay forma más bella de autoridad que el ejemplo» (Santos Guerra, 1999, pp. 42-44).

11.4. LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA Y LA EVALUACIÓN

Mientras que la LOE (BOE 106 de mayo de 2006) sigue insistiendo en la importancia de la evaluación institucional, la LOMCE lo hace respecto a la calidad y a la necesidad de garantizar mejores rendimientos (tal y como hacen otros países de la OCDE).

Respecto a las características, finalidades y alcance de la evaluación establecidas en la Ley Orgánica de la Educación (2006), en la siguiente figura explicativa, 11.1, las recogemos. En síntesis, se trata de aumentar la transparencia, mejorar la calidad y equidad del sistema, así como rendir cuentas.

En el caso de la LOMCE (2013), la novedad fundamental en la evaluación, completando lo establecido por la LOE, son las pruebas que el Ministerio se compromete a establecer para su aplicación en todo el país, como adelantábamos anteriormente. Dichas pruebas tienen carácter formativo y de diagnóstico, con el fin de mejorar la calidad del sistema. Dichas pruebas se deberían realizar al finalizar las distintas etapas: Primaria, Secundaria y Bachillerato, siendo en este caso necesaria su superación para obtener el Título correspondiente (artículos 21, 29 y 36 respectivamente).

En cuanto a los ámbitos de la evaluación, la Ley establece que se aplicará a:

- Procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos.
- Actividad del profesorado.
- Los procesos educativos.
- La función directiva.
- El funcionamiento de los centros.
- La inspección.
- Las administraciones educativas.

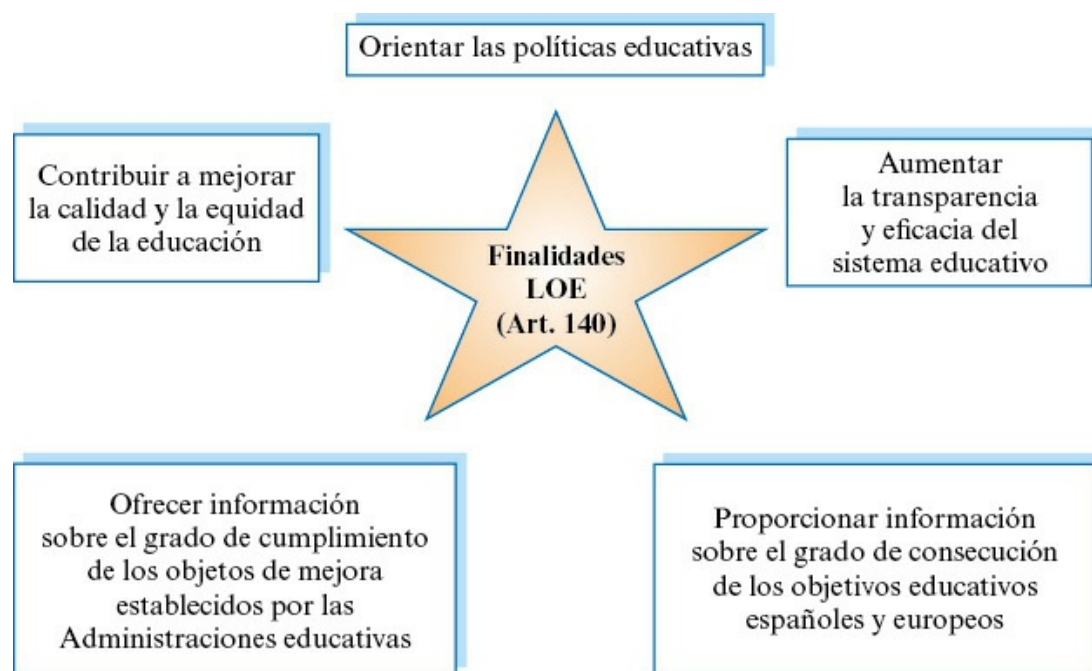


Figura 11.1.—Finalidades de la evaluación en la LOE.

Para llevar a cabo la evaluación de estos ámbitos, se crea el Instituto Nacional de Evaluación, que tiene las siguientes características (figura 11.2):



Figura 11.2.—Funciones del Instituto Nacional de Evaluación.

Un apartado a destacar en la nueva Ley es el uso de la información de los resultados obtenidos por el denominado Instituto Nacional de Evaluación. Como se ve en la figura 11.3, existe toda una sistemática para difundir y dar a conocer información sobre los resultados.



Figura 11.3.—Difusión de la evaluación en la LOE.

11.5. LA EVALUACIÓN DE CENTROS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

En la comunidad andaluza, de momento y hasta que se adapte a la LOMCE, la última norma que se aprobó fue la Ley de Educación de Andalucía (LEA) en 2007. Esta Ley trata, en primer lugar, de adaptar al contexto andaluz la LOE, y sobre todo poner algo de orden en toda la serie de actuaciones y programas que ya se estaban desarrollando en nuestra comunidad. Esta Ley dedica el título VI a la evaluación educativa, estableciendo los ámbitos de actuación:

- Evaluación general del sistema educativo andaluz.
- Evaluaciones generales de diagnóstico.
- Evaluación de los centros sostenidos con fondos públicos y de los servicios educativos.
- Evaluación voluntaria del profesorado.

Para llevar a efecto estas actuaciones se crea por primera vez la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, organismo considerado con entidad jurídica propia. Los programas y procesos de evaluación educativa se articulan en torno a Planes Generales de Evaluación Educativa, que, con una vigencia de cinco años, son aprobados por el Consejo de Gobierno.

En cuanto a la evaluación del rendimiento del alumnado se establecen diversos mecanismos. En la figura 11.4 se recogen las principales fórmulas:

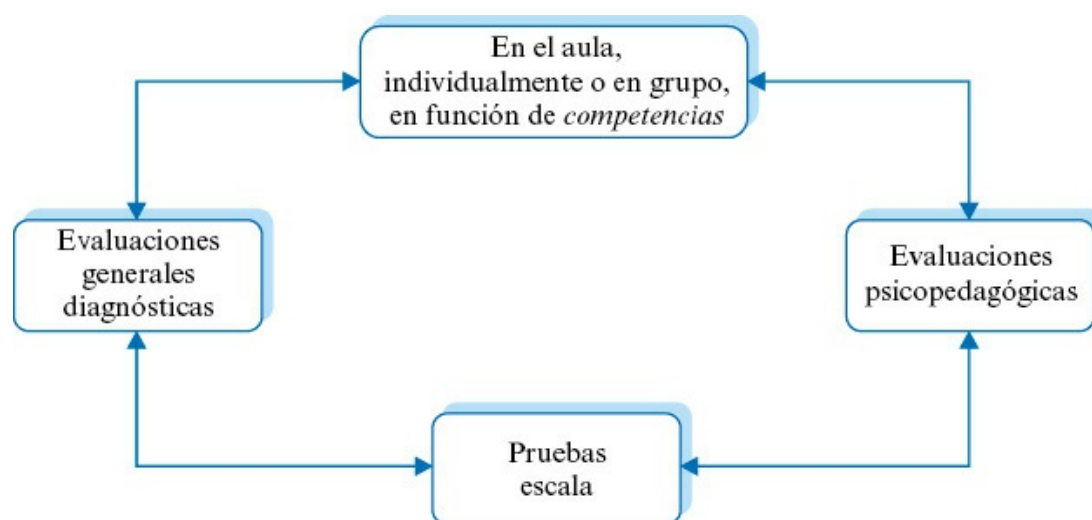


Figura 11.4.—Evaluación del alumnado.

En el aula, el profesorado emplea muy diversos instrumentos para hacer un seguimiento de las competencias y objetivos didácticos que el alumnado va alcanzando, para establecer mecanismos correctores que ayuden a mejorar los procesos. Junto a estas evaluaciones, y con carácter externo, encontramos diversas pruebas.

Las denominadas *pruebas diagnósticas* se aplican en 4.º curso de Primaria y en 2.º de ESO, y se hallan reguladas por la Orden de 27 de octubre de 2009; con ellas se trata de comprobar el nivel de adquisición de las competencias básicas adquiridas por el alumnado, pudiendo pasar pruebas centradas en cualquiera de las competencias básicas de cada etapa.

Otras pruebas son las pruebas *escala* (Orden de 18 de mayo de 2011). Con ellas se evalúan las destrezas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo), aplicándose en 2.º de Primaria. La prueba tiene carácter formativo y orientador para los centros: evaluación, promociones y planificación educativa.

Y, finalmente, en aquellos casos en los que sea necesario por dificultades educativas diversas, se aplican *evaluaciones psicopedagógicas*.

Junto a las evaluaciones de los rendimientos del alumnado, hallamos otras evaluaciones: los planes de evaluación de centros realizados por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), las evaluaciones realizadas por el Departamento de formación, evaluación e innovación educativa, y los procesos de autoevaluación que han sido promovidos en la LEA.

Centrándonos en lo que ocurre dentro de los centros, a nivel interno, el Departamento de formación, evaluación e innovación educativa es el que ha de encargarse, entre otras cuestiones, de: realizar el diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado; investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes y darles difusión entre el profesorado; establecer indicadores de calidad que permitan valorar la eficacia de las actividades desarrolladas por el centro y realizar su seguimiento; diseñar el plan para evaluar los aspectos educativos del Plan de Centro, la evolución del aprendizaje y el proceso de enseñanza; y colaborar con la

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa en la aplicación y el seguimiento de las pruebas de evaluación de diagnóstico y en aquellas otras actuaciones relacionadas con la evaluación que se lleven a cabo en el instituto, proponiendo planes de mejora.

Estas acciones evaluadoras han sido muy novedosas. Con ellas se pretende que el centro evalúe los objetivos que define en sus Planes de Centro, y que el informe que se extraiga de dichos procesos forme parte de la Memoria de Autoevaluación del centro. Desde nuestro punto de vista, son un inicio de lo que esperamos sea una nueva cultura evaluadora de los centros. Para su desarrollo también se contemplaba en la LEA la creación de los denominados «Equipos de Evaluación», formados por el Equipo directivo, la Inspección educativa y representantes de la comunidad educativa.

11.6. ALGUNAS ACTUACIONES EVALUATIVAS EN ANDALUCÍA

A continuación vamos a ofrecer dos ejemplos de evaluación, uno relativo a un centro escolar de Huelva, el CEIP *V Centenario*, y en segundo lugar se expondrá la forma de proceder del Instituto de Educación Secundaria *Maimónedes* de Córdoba.

El CEIP *V Centenario* realizó en el primer trimestre del curso 2010-2011 una revisión o reflexión interna de determinados elementos del colegio, de acuerdo con las siguientes dimensiones:

- a) La utilización del tiempo de planificación de la enseñanza y de desarrollo de los aprendizajes en el aula.
- b) La concreción del currículo, su adaptación al contexto y la planificación efectiva de la práctica docente.
- c) La evaluación de los resultados escolares y la adopción de medidas de mejora adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
- d) La inclusión escolar y la atención a las necesidades de aprendizaje como respuesta educativa a todo el alumnado, y la consecución del éxito escolar para todos.
- e) Una dirección y coordinación del centro orientada a la eficacia de la consecución y mejora de los logros escolares de todo el alumnado.
- f) La relación interpersonal y los valores de la convivencia dentro de un apropiado clima escolar.

A modo de ejemplo, tomando el punto e), y tras una reflexión de los equipos de cada uno de los ciclos, se llegó a la siguiente conclusión:

«... Todos los equipos coinciden en valorar este indicador como excelente. Se considera que tanto el Equipo Directivo como el resto de responsables, ETCP por ejemplo, dirigen y coordinan la actividad educativa del centro y la de los equipos docentes, Claustro y Consejo Escolar, según el caso, ejerciendo la dirección y coordinación pedagógica que garantizan la eficacia en los

procesos de aprendizaje del alumnado. Se adoptan las medidas de mejora relevantes, promoviendo la convivencia y un clima escolar centrado en el logro de aprendizajes y adquisición de valores, garantizando el funcionamiento apropiado del centro e impulsando la colaboración de las familias.

Como propuestas de mejora de resultados en este último indicador, deberíamos:

Insistir en la misma dinámica de coordinación y entendimiento.

(...)».

En el segundo ejemplo se presenta cómo trabaja la evaluación el Instituto de Educación Secundaria *Maimónides* de Córdoba. El planteamiento consiste en establecer el área de evaluación; partiendo de dicha área, se definen los indicadores y el correspondiente criterio con el que valorarlo y las fuentes de las que van a tomar los datos. Por ejemplo, en el área de Atención a la Diversidad quieren analizar los índices de absentismo escolar:

TABLA 11.2
Evaluación del abandono escolar del IES Maimónides

Área de medición	Atención a la diversidad	
	Indicador de evaluación	Definición
Atención a la diversidad.	Absentismo escolar en Educación Secundaria Obligatoria.	Porcentaje de alumnado de ESO que tiene más de un 25 % de faltas de asistencia durante el curso escolar. Fuente: Sistema Séneca: a) N.º total de alumnas matriculadas y alumnos matriculados en ESO que tienen más de un 25% de faltas de asistencia recogidas en Séneca durante el curso escolar. b) N.º total de alumnas matriculadas y alumnos matriculados en ESO.
	Abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria.	Porcentaje de alumnado que abandona la ESO sin titulación, una vez superada la edad de escolarización obligatoria. Fuente: Sistema Séneca: a) N.º total de alumnas y alumnos que, estando matriculados el curso anterior, no se han matriculado en este curso, excepto los que han titulado, han trasladado matrícula o han agotado el número de años de permanencia establecidos. b) N.º total de alumnas matriculadas y alumnos matriculados en ESO en el centro a 31 de octubre en el curso anterior.
	Abandono escolar en las enseñanzas	Porcentaje de alumnado que abandona las enseñanzas de bachillerato o ciclos formativos antes de finalizar el número de años de permanencia establecidos Fuente: Sistema Séneca: a) N.º total de alumnas y alumnos que, estando matriculados en el curso anterior, no se han matriculado en este curso, excepto los que han titulado, han trasladado matrícula o han agotado el número de años de permanencia establecidos. b) N.º total de alumnas matriculadas y alumnos

Para finalizar, y a modo de conclusión, se ha de afirmar que la evaluación está calando en nuestros centros educativos. Ya no es suficiente con señalar que el objeto exclusivo de evaluación son los estudiantes. Se están creando instituciones específicas de evaluación y calidad en todas partes, y cada vez son más los centros educativos donde la evaluación institucional se ve como un elemento indispensable de la actividad propia de los centros, sentando las bases para crear una auténtica cultura evaluativa que propicie un verdadero cambio hacia la innovación y mejora de los procesos educativos de nuestras escuelas e institutos.

11.7. ACTIVIDADES

1. Realiza una pequeña evaluación práctica en la que el objeto de estudio sea: «Evaluar el grado de satisfacción de nuestra clase con respecto al desarrollo de este primer año del Grado». Los pasos a seguir serán:
 - Establecer los indicadores.
 - El o los instrumentos.
 - Análisis de la información.
 - Resultados-conclusiones.
 - Propuestas de mejora.
2. Elabora un resumen ejecutivo para difundir la evaluación realizada.
3. Realiza una búsqueda en revistas científicas, manuales, internet, etc., sobre instrumentos de evaluación para:
 - Evaluar un aula.
 - Evaluar un docente.
 - Evaluar materiales didácticos.
 - Evaluar un centro.
4. A partir de lo analizado a lo largo de este tema, razona sobre qué te gustaría investigar del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- AAVV (1992). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195.
- AAVV (2007). *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Granada: GEU.
- Almendros, H. (1936). La cooperación y la escuela. En AAVV. *Libro guía del maestro*. Madrid: Espasa Calpe.
- Andalucía Educa 2.0. (s.f.). Recuperado el 14 de junio de 2012, de <http://andaluciaeduca.com/recursos/cep.php>
- Antúnez, S. (1991). *Análisis de las tareas de directores y directoras escolares de centros públicos de Cataluña*. Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Antúnez, S. (1992). *Proyecto Docente*. Universidad de Barcelona.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros docentes*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Antúnez, S. (1994). La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304, 81-112.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1998). *La Organización Escolar. Fundamentos y prácticas*. Barcelona: Graó (1.ª ed. 1994).
- Aubert, A. y otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós/MEC. (1.ª ed, 1987).
- Bautista, R. (1993) (Coord.). *Necesidades educativas especiales*. Aljibe: Málaga.
- Beltrán, F. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Blau, P. (1975). *Organizaciones: Teorías*. Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (469-475). Madrid: Aguilar (vol. II).
- Blázquez, F. (1995). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En Lorenzo, M. y Sáenz, O. (eds.), *Organización Escolar*. Alcoy: Marfil.
- Bustamante, A. (2009). Dos décadas de los colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, vol. 35, 1, 91-104.
- Campos, A. (2004). *Se busca director o directora. Organización y Gestión Educativa*, 4. Madrid: Praxis-FEAE.
- Cano, M. I. y Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Diada Editoras
- Cela, J. y Palou, J. (1997). El espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 254.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Coronel, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio*

- en los centros educativos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Davis, I. (1995). *Teoría y Práctica de la dirección de centros*. Navarra: Eunsa.
- Delgado, J. (1991). *Centro escolar y acción directiva*. Madrid: MEC.
- Del Pozo, A. (1978). *Organización Educativa*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- Doménech, J. (1994). Organización de los recursos humanos. En J. Gairín y P. Darder. *Organización de Centros Educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Doménech, J. y Viñas, J. (1999). *La organización del espacio y el tiempo*. Barcelona: Graó. (1.ª ed. 1997).
- CEIP «V Centenario» (2010). *Evaluación interna*. Documento policopiado.
- Fernández Serrat, M. L. (1998). *Un día en la vida del director*. Actas del V CIOIE. Madrid: Universidades Complutense, Alcalá y UNED.
- Fuentes, E. (1992). *Proyecto docente*. Universidad de Santiago.
- Gairín, J. (1996). *La evaluación de los planteamientos institucionales*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Universidad de Deusto. ICE.
- García Requena, F. (1997). *Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez, A. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Universidad de Huelva. Tesis Doctoral. Departamento de Educación.
- González, M.ª T. (1987). La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas. *Anales de Pedagogía*, 5, 27-44.
- González, S., Pozo, C. y García, M. P. (2012). *Evaluación institucional*. Madrid: Síntesis.
- González Losada, S. (2005). El psicopedagogo ante los procesos de evaluación y mejora institucional. En Coronel, J. M. y González, S. (coords). *El trabajo psicopedagógico en los centros de enseñanza secundaria. Enfoque organizativo y casos prácticos*. Málaga: Aljibe.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- IES Maimónides. (2011). *Proyecto Educativo*. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cts=1331747661826&ved=0CGQQI>
- Jimenez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Aljibe: Málaga.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how influences pupil learning*. Nottingham: University of Nottingham. Department of Education and Skills.
- Leithwood, K. A., Begley, P. y Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- López, J. (1992). *Proyecto docente*. Universidad de Sevilla.
- Manzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and

Curriculum Development.

- MEC (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección de Estudios CREADE n.º 9. Madrid: Secretaría General Técnica. Publicada con la colaboración de la Comisión Europea, Dirección General de Investigación.
- Meyer, J. (1983). Institutionalization and the rationality of formal organization structure. En J. Meyer y W. Scott, *Organizational environments. Ritual and rationality* (pp. 261-282). Beverly Hills: Sage.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- Mora, J. G. (1998). La evaluación institucional de la Universidad. *Revista de Educación*, 315, 29-44.
- Padilla, M.ª T. (2002). Aportaciones de las estrategias observacionales al diagnóstico del sexismo en el centro educativo. *XXI Revista de Educación*, 4, 299-309.
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes. Identifying what work and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders. ACEL Monograph Series, 41.
- Salvador, F. (1995). Profesorado: Departamentos y equipos docentes, en Lorenzo, M. y Sáenz, O. *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- San Fabián, J. L. (1990). *Proyecto docente*. Universidad de Oviedo.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la Organización Educativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 39-59.
- Santos, M. A. (2002). Mi querida escuela rural. Participar y construir mejora escolar desde el contexto rural. En M. Lorenzo (ed.), *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, febrero, 4-13.
- Smith, S. G. (1997). Un prólogo sobre la democracia. *La Ventana, Revista de Estudios de Género*, 5, 10-20.
- Stufflebeam, D. (1996). *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Universidad de Deusto/ICE.
- Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar*. XVIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de Educación.
- Tyler, W. (1991). *Organización Educativa*. Madrid: Morata.
- Unzurrunzaga, M.ª T. (1974). Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas. *Revista de Educación*, 233-234, 34-53.
- Van Beirendonck, L. (2004). *Management des competences. Évaluation, développement et gestion*. Bruselas: De Boeck Université.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE) (BOE 187 de 6/08/1970).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE de 4-7-85).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE 238 de 4/10/1990).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) (BOE 278 de 21/11/1995).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad en Educación (LOCE) (BOE 307 de 24/12/2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE) (BOE de 4-05-2006).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA) (BOJA 252 de 26/12/2007).

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Proyecto de Ley aprobada el 17 de mayo de 2013, por el Consejo de Ministros.
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html>

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. (BOE 62 de 12/3/2010).

Decreto 137/2002 de Apoyo a las familias andaluzas (BOJA 52 de 04/05/2002).

Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se regulan las Asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 17 de 01/03/1988).

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA de 8/8/2007).

Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (BOJA de 28/7/2008).

Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil (BOJA 92 de 15/05/2009).

Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios (BOJA 139 de 20/7/2009).

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA 139 de 16/07/2010).

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico

de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de Educación Especial (BOJA 139 de 16/07/2010).

Decreto 40/2011, de 22 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (BOJA 40 de 25/02/2011).

Orden de 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de colegios públicos rurales en Andalucía (BOJA de 26/04/1988).

Orden de 1 de octubre de 2001, sobre desarrollo y aplicación, con carácter experimental, de Planes de mejora en centros docentes (BOJA 126 de 30/10/2001).

Orden 27 de octubre de 2009 por la que se regulan las pruebas de evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía (BOJA 230 de 25/11/2009).

Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado (BOJA de 169 de 30/08/2010).

Orden de 24 de febrero de 2011, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (BOJA 40 de 25/02/2011).

Orden 18 de mayo de 2011 por la que se regula la prueba de evaluación ESCALA y su procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía (BOJA 1001 de 25/05/2011).

I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación (BOJA 227 de 21/11/2005).

Edición en formato digital: octubre de 2013

© María José Carrasco Macías
José Manuel Coronel Llamas
María Luisa Fernández Serrat
María Pilar García Rodríguez
Sebastián González Losada
Emilia Moreno Sánchez

© De esta edición: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2013
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-2973-0

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

www.edicionespiramide.es

Índice

Índice de figuras y tablas	7
Introducción	9
1. Bases conceptuales de la Organización Educativa	12
1.1. Introducción	12
1.2. La Organización Educativa como disciplina	13
1.3. La Organización Educativa y las Ciencias de la Educación	18
1.4. Enfoques para analizar el funcionamiento organizativo	20
1.5. Una visión de conjunto sobre la escuela como organización	29
1.6. Actividades	30
2. Análisis del sistema educativo en el contexto social	32
2.1. Introducción	32
2.2. Relación entre sistema educativo y política educativa	33
2.3. La legislación que deriva de la evolución social	34
2.4. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Principios que la sustentan	37
2.5. La organización de las enseñanzas en la ley actual	38
2.5.1. La Educación Infantil	38
2.5.2. La Educación Primaria	39
2.5.3. La Educación Secundaria Obligatoria	40
2.5.4. La Educación Postobligatoria	41
2.6. Actividades	43
3. El centro educativo	45
3.1. Introducción	45
3.2. La red de centros	46
3.3. Las dimensiones y elementos de los centros escolares	47
3.3.1. La dimensión estructural: lo estático, formal y visible de la organización	47
3.3.2. La dimensión cultural: lo dinámico, lo social e invisible de la organización	48
3.4. Los elementos personales en los centros educativos	52
3.4.1. La participación de la familia en los centros escolares	52
3.4.2. La participación y organización académica del alumnado	55
3.5. La organización académica del alumnado	58
3.5.1. La organización vertical	59
3.5.2. La organización horizontal	61
3.6. La organización del profesorado	63

3.7. Servicios de apoyo externo: EOE, CEP	64
3.7.1. Los Equipos de Orientación Educativa (EOES)	64
3.7.2. Los Centros de Formación del Profesorado (CEPS)	66
3.8. Actividades	67
4. La planificación educativa: planteamientos teóricos y orientaciones prácticas	68
4.1. Introducción	68
4.2. El Plan de Centro	69
4.3. Cómo se elabora el Plan de Centro	71
4.4. El Proyecto Educativo	72
4.5. El Reglamento de Organización y Funcionamiento	82
4.5.1. El Plan de convivencia	84
4.6. El Proyecto de Gestión	85
4.7. Actividades	87
5. El gobierno de los centros	89
5.1. Introducción	89
5.2. La estructura organizativa de los centros	90
5.3. Origen y evolución de las estructuras organizativas	92
5.4. Los órganos de gobierno en el actual sistema educativo	93
5.4.1. El Consejo Escolar	93
5.4.2. El Claustro de Profesores	95
5.5. Actividades	96
6. La dirección del centro. Dimensiones para su análisis	98
6.1. Introducción	98
6.2. La dimensión formal de la dirección	99
6.2.1. Evolución del modelo directivo	99
6.2.2. El equipo directivo	100
6.2.3. El contexto del dirigir	101
6.2.4. El modelo actual	102
6.2.5. Las tareas directivas	105
6.3. La dimensión social de la dirección	106
6.4. Los retos de la dirección	108
6.5. El enfoque por competencias en la dirección	109
6.6. Actividades	110
7. Los órganos de coordinación docente	112
7.1. Introducción	112
7.2. La coordinación del trabajo docente	113
7.3. Los órganos de coordinación educativa en las escuelas infantiles	115

7.4. Los órganos de coordinación docente en centros de Educación Infantil y Primaria	116
7.5. Los órganos de coordinación docente en Institutos de Enseñanza Secundaria	120
7.6. Actividades	125
8. La organización del espacio y tiempo en los centros educativos	127
8.1. Introducción	127
8.2. El espacio escolar como entorno de aprendizaje	128
8.2.1. Configuración, características y tipos de espacios en los centros	128
8.2.2. El aula: soluciones organizativas para aprovechar el espacio	131
8.3. El tiempo como recurso funcional en la organización escolar	135
8.3.1. Dimensiones organizativas del tiempo escolar	136
8.3.2. Los diferentes tipos de horarios y sus características	138
8.4. Actividades	141
9. Las culturas organizativas	143
9.1. Introducción	143
9.2. Conceptualización del término «culturas organizativas»	144
9.3. Las culturas organizativas en la organización	149
9.3.1. Las culturas docentes	150
9.3.2. La importancia de lo externo	152
9.4. El análisis de la cultura: algunas pistas	153
9.5. Actividades	155
10. Las organizaciones educativas para atender a la diversidad	156
10.1. Introducción	156
10.2. Actuaciones en los centros públicos rurales	158
10.2.1. Medidas compensatorias y características de los centros	158
10.2.2. Profesorado	160
10.2.3. Horario	160
10.3. Organización de los centros de personas adultas	161
10.3.1. Estructura	161
10.3.2. Organización y funcionamiento de los centros	163
10.3.3. Profesorado	163
10.4. Estructura y ordenamiento de la educación especial	164
10.4.1. La organización de los centros para atender a las necesidades educativas especiales	164
10.4.2. Organización de las aulas	165
10.4.3. El profesorado de apoyo a la integración	167
10.5. Estrategias para coeducar en los centros educativos	168

10.5.1. Análisis de la institución escolar	169
10.5.2. Un proyecto coeducativo de centro	171
10.6. Las Comunidades de Aprendizaje	172
10.7. Otras iniciativas institucionales de educación compensatoria en Andalucía	174
10.8. Actividades	175
11. Los centros educativos y la evaluación institucional	176
11.1. Introducción	176
11.2. Un largo camino hacia la evaluación	177
11.3. La evaluación y el marco conceptual	180
11.4. La legislación educativa española y la evaluación	189
11.5. La evaluación de centros en el sistema educativo andaluz	191
11.6. Algunas actuaciones evaluativas en Andalucía	193
11.7. Actividades	195
Bibliografía	196
Referencias legislativas	199
Créditos	201